

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES
FILIÈRE : FRANÇAIS**



**Thèse de doctorat en didactique
LES ENJEUX DE LA LECTURE : LINGUISTIQUE ET
CULTUREL**

Présentée par :
ACHOURI Souad

Sous la direction de :
Pr. DAKHIA Abdelouahab

Membres de jury :

Président	DAKHIA Mounir	Professeur	Université de Biskra
Examineur	GUERID Khaled	M.C.A	Université de Biskra
Examineur	DRIDI Mohamed	Professeur	Université Ouargla
Examineur	FAID Salah	Professeur	Université M'Sila
Rapporteur	DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université Biskra
Examineur	MENAA Gaouaou	Professeur	Centre Universitaire Barika

Année Universitaire 2020/2021

Dédicace

Je dédie ce travail :

À la mémoire de MA MÈRE.

À mon cher PÈRE, Puisse DIEU lui donner longue vie et bonne santé.

À mon cher Époux.

À mes adorables enfants DJED et ZIAD.

À mon Beau-père, pour son aide précieuse, ses conseils et sa bienveillance.

À mes sœurs d'amour et mes chers frères ainsi que leurs familles.

À ma belle-famille.

À tous mes collègues et amis.

Remerciements

Ce modeste travail n'aurait jamais vu le jour sans l'aide, conseils et encouragements de ces personnes à qui je dois beaucoup.

Mes remerciements vont à :

Mon encadreur : Monsieur DAKHIA Abdelouahab, professeur à l'université Mohamed KHIDER de Biskra pour ces précieux conseils, ses encouragements, sa patience et sans lequel ce travail n'aurait jamais cette valeur académique.

Madame AHR, Sylviane qui m'a accompagnée durant mes stages et formations en France et a su les rendre profitables et bénéfiques pour l'avancement de ma recherche.

Mes chers enseignants de l'EDAF, à Monsieur ABDELHAMID Samir, qui n'a épargné aucune force pour nous encourager à aller de l'avant dans nos recherches.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur MANAA, Gaouaou pour son aide et son soutien.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury qui ont participé par leur bienveillance à évaluer ce travail.

Je remercie également mes collègues du centre universitaire de Barika, à commencer par Monsieur DOURARI, Lakhder qui nous a toujours encouragés et aidés à travailler dans un climat familial, et ce malgré l'éloignement.

Je remercie aussi mes chers collègues de l'Université de Sétif 2 « Mohamed Lamine DEBAGHIN » pour leur soutien et aide considérable.

Je remercie par là même mes chers étudiants et étudiantes de la promotion 2015-2016 pour leur coopération et enthousiasme.

SOMMAIRE

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
<u>PREMIÈRE PARTIE :</u>	
L'enseignement de la lecture dans une optique culturelle.	9
Chapitre I : la culture, genèse et concepts clés	10
Chapitre II : Les stéréotypes et l'apprentissage d'une langue étrangère	42
Chapitre III : La lecture : définition, évolution et notions de base	68
<u>DEUXIÈME PARTIE :</u>	
Vers un enseignement culturel de la lecture	100
Chapitre I : Quelle place pour la composante culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE en contexte algérien ?	109
Chapitre II : La lecture chez l'apprenant algérien.	122
Chapitre III : La mise en place d'éléments culturels en classe de FLE	159
CONCLUSION GÉNÉRALE	178
Références Bibliographiques	182
Annexes	191
Tables des Matières	264

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement des langues est devenu , plus que jamais, une nécessité dans un monde où cohabitent plusieurs langues et cultures. L'accès aux autres civilisations et aux savoirs reste subordonné à la maîtrise des langues étrangères et à l'ouverture sur « l'Autre ».

Pour ce faire, l'Algérie a poursuivi de multiples changements, influencée par une mondialisation grandissante, elle a prôné une refonte catégorique qui a touché tous les secteurs de l'Éducation ; des réflexions se sont animées en mai 2000 et ont abouti à l'installation du (CNRS) Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif.

Pour l'enseignement /apprentissage de langues étrangères, cette même institution a œuvré dans le sens des instructions explicites (contenues dans les décisions du président de l'époque«Abdelaziz Bouteflika », à l'occasion de l'installation de cette commission qui déclare que :

« La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable, apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge une ou deux autres langues de large diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe comme chacun peut le comprendre aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif .pour D'une part,) permettre l'accès direct aux connaissances universelles, et, favoriser l'ouverture sur d'autres cultures, et, d'autre part assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation Professionnelle,) et du Supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra) à travers son système éducatif et ses Institutions de Formation et de Recherche et grâce à ces « Elites » accéder rapidement aux nouvelles technologies notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique, qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de forces ».

En dépit, de toutes ces recommandations en faveur de promouvoir l'enseignement des langues, nous avons été intrigués par le flux important de textes qui décrivent la vie quotidienne dont baigne les apprenants occultant ainsi, leur besoin majeur de découverte, de baigner dans une tout autre réalité qui démontre un mode de vie différent, afin de relativiser leur système de valeurs,

de se décentrer ainsi que d'acquérir de nouvelles habilités qu'elles soient linguistiques ou culturelles.

D'un autre côté, la place réservée à l'enseignement /apprentissage de la lecture est importante vu qu'elle permet à l'apprenant l'accès au sens, d'un côté, le développement de ses compétences de découverte et l'enrichissement de ses potentialités langagières, la majorité des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage : enseignants, directeurs, inspecteurs et pédagogues sont unanimes pour décrire la difficulté que rencontrent les apprenants pendant la séance de lecture, sans oublier le mal qu'ils éprouvent pour déchiffrer le sens.

Dans ces conditions délicates, réconcilier l'apprenant à l'envie de lire n'est pas une tâche aisée puisqu'il voit en la lecture une action contraignante et ennuyeuse, d'autant plus que s'il n'apprend pas à lire, il avancera ainsi avec un handicap qui va l'empêcher de réussir dans d'autres matières, car, il ne peut décoder les consignes proposées.

On constate donc le lien étroit, qui relie la compréhension en lecture à la réussite scolaire dans toutes les activités proposées, comme le déclare Charmeux E. :

« Où il apparaît que l'échec scolaire même si son origine n'est pas tout entière à l'école trouve toute sa première nourriture et sa racine dans l'apprentissage de la lecture » (Charmeux E, 1998, p. 90).

L'apprenant est ainsi confronté à une double difficulté, d'un côté il est face à un texte qu'il n'arrive pas à lire et comprendre et de l'autre côté à la nature des textes proposés qui ne sont que le reflet de sa réalité quotidienne.

Aucune place n'est réservée à la culture dont la langue est apprise, en feuilletant les manuels on constate une grande prudence face à l'accès à d'autres référents culturels reflétant une autre réalité sociale, ce qui nous a poussées à nous intéresser à l'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour une meilleure acquisition.

Alors notre recherche tente de répondre à une question principale :

Le passage par la culture de l'autre ne constitue-t-il pas le meilleur moyen d'apprentissage de la lecture d'un texte en langue étrangère ?

Autrement dit, pour attirer l'attention de l'apprenant, il faut lui proposer des supports qui présentent un double enjeu à la fois linguistique et culturel afin de susciter son intérêt et de l'impliquer dans son apprentissage.

Nous pensons que pour répondre à cette problématique, proposer des textes qui dévoilent de nouveaux contextes culturels ne peut que susciter la réflexion et l'interaction des apprenants, on leur proposant des textes qui présentent des conflits de représentation entre ce qu'ils voient dans leur quotidien et la face cachée que révèlent les textes qu'on peut proposer.

En effet, ces supports constituent d'excellents outils pédagogiques pour apprendre à lire en Français Langue étrangère, car leur intégration au sein des cursus rend l'apprentissage intrigant, motivant et est ainsi accueillie favorablement par les apprenants.

De plus, l'adoption de ce type de support contribuerait à l'implication de l'apprenant, et développerait son sens critique, d'analyse et d'ouverture sur l'autre.

Quel que soit son motif, notre regard sur l'enseignement de la lecture en FLE doit introduire l'apprenant dans des univers hors du commun qui l'attire et éveille son avidité à découvrir de nouvelles réalités qui accompagnerait les pratiques complémentaires liées aux apprentissages fondamentaux.

En effet, les chercheurs en didactique moderne insistent sur l'interdépendance (langue/culture) vue actuellement comme clé de voûte d'une pédagogie qui se veut formative et pragmatique, comme le stipulent GALISSON et PUREN :

« La culture est dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires »
(Galisson et Puren, 1999, p. 96).

Le projet de notre recherche émane d'une situation vécue, lorsqu'on a enseigné au cycle primaire puis moyen, on a pu approcher de près les enseignants, les manuels ainsi que les méthodes et les textes proposés qui sont pour la majorité marquée par la dominance de la réalité socioculturelle de l'apprenant, l'enseignement du FLE est réduit à la simple acquisition des moyens de communication.

Malgré les réflexions didactiques en vogue, actuellement en faveur de l'apprentissage des langues/ cultures une vigilance frappante est constatée dans les manuels scolaires en contexte algérien au recours à la culture de l'Autre, les textes choisis sont d'ordre scientifique, informatif, des contes ou des textes d'auteurs algériens d'expression française.

C'est pourquoi le point essentiel de notre réflexion est de répondre à un certain nombre de questions :

- Pourquoi séparer l'apprentissage de la langue de celui de la culture qu'elle véhicule ?
- Quelles sont les limites de l'apprentissage d'une langue étrangère ?
- Devrions-nous écarter la culture de l'autre de peur qu'elle influence nos croyances, valeurs et identité ?
- Les traits culturels que contient un texte en langue étrangère, constituent-ils une forme d'aliénation, de déculturation pour l'apprenant ?
 - De quels textes l'apprenant a-t-il besoin ?
 - La composante culturelle n'est-elle pas le noyau de tout apprentissage ?
 - L'apprenant n'a-t-il pas besoin de découvrir d'autres réalités culturelles que transmettre les textes ?
- Les textes proposés dans les manuels scolaires des 3 paliers proposent des extraits qui ne sont que le reflet de leur propre existence ?
- Il ne réveille pas leur curiosité et ne permet pas d'élargir leur créativité ainsi que leur esprit de découverte ?
- Quels sont les outils à mettre en place pour un apprentissage stratégique de la lecture en langue étrangère ?
- Quels types de texte devrions-nous employer afin de suivre les nouvelles directives didactiques qui préconisent un apprentissage communicatif et culturel à la fois ?

Ce sont les interrogations le plus souvent entendues posées par des enseignants, des chercheurs, des pédagogues, depuis que l'importance du référent culturel d'une langue est sentie comme une condition majeure dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère et auxquelles ce travail de recherche tentera de répondre.

Nous nous sommes rendu compte depuis plus d'un demi-siècle avec les travaux de Galisson, Grucas, Dabene et Martine Abdellah Pretceille et d'autres que la langue est un outil avec lequel l'apprenant concrétise ses pensées, ses opinions et idées, sans oublier son rôle de constituant

essentiel de toute culture, c'est par le biais de cette même langue qu'on rencontre les systèmes de valeurs propres à une société, la culture prend forme à travers les textes que dévoilent les membres de sa communauté, la langue immortalise la culture en lui donnant vie et sens, sa maîtrise facilite l'accès à la langue de l'autre, comme la décrit, Serre M :

« Les langues sont des trésors et véhiculent autre chose que les mots, leur fonction ne se limite pas au contact de la communication, elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives » (Serre M. 1996, p. 112).

De plus, R. Galisson, fut le pionnier qui découvre et insiste sur l'indissociabilité (langue/culture) ce rapport de force est interprété à travers ses textes qui le qualifient de fervent défenseur de l'intégration de la composante culturelle dans l'enseignement des langues, lorsqu'il stipule :

« De ne pas séparer artificiellement langue et culture, de mener leur approche de pair, d'accéder à la culture partagée par la langue, spécialement par le lexique, l'hypothèse étant que si la langue est toute pénétrée de culture, elle ne l'est pas de manière uniforme, les mots sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes. » (Galisson R. 1984, p. 119)

Ainsi, on peut ajouter le critère de socialisation et de décentration que permet une telle perspective culturelle, l'ouverture sur l'autre à travers sa langue en se basant sur l'apprenant considéré ici comme acteur social ayant une particularité culturelle et des valeurs distinguées, par la mise en œuvre parallèle de la culture maternelle de l'apprenant et celle qu'il acquiert au contact de la langue étrangère.

L'interdépendance (langue/culture) est vue actuellement comme clé de voûte d'une pédagogie qui se veut formative et pragmatique, comme le déclarent Galisson et Puren :

« La culture est dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires »
(Galisson et Puren, 1999, p. 96)

Les travaux énumérés ci-dessus ne sont nullement les seuls abordant l'importance de la composante culturelle, en effet ce ne sont qu'une infime partie d'une grande littérature qui a fait l'objet de vifs débats entre les différents acteurs sociaux ayant marqué ce siècle pour prouver à quel point les représentations culturelles sont nécessaires, voire enrichissantes, dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Elles s'offrent comme une banque inépuisable de données ayant un double enjeu à la fois linguistique et culturel puisque :

« La langue est le moyen d'accès privilégié sinon irremplaçable à une autre culture, la connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle » (Manaa G, 2009, p. 12).

Dans notre quête de recherches de solutions, nous formulons les hypothèses suivantes qui seraient, à notre humble avis les pistes susceptibles de résoudre le problème de lecture chez les apprenants.

Varier les supports proposés en focalisant sur les besoins de découverte et d'imagination des apprenants et dépassant leur culture propre et les considèrent comme des acteurs sociaux qui conditionnent la nature des syllabus proposés, de plus nous supposons que dans une optique culturelle nous pourrions assurer une progression au sein des programmes scolaires en suivant une continuité et un cheminement allant du simple au complexe et du familier (connu) à l'inconnu (étranger).

Nous projetons dans cette recherche à atteindre les objectifs ci-dessus

- Démontrer l'importance de la composante culturelle dans l'enseignement d'une langue.
- Valoriser l'apprentissage stratégique qui prend appui sur des savoirs et savoir-faire culturels de l'apprenant pour enrichir ses potentialités et acquérir de nouveaux savoirs qui révèlent

d'autres réalités culturelles et assouvir sa curiosité ainsi que son envie de découverte et de créativité.

➤ Impliquer l'apprenant dans ses savoirs afin de respecter la trilogie : texte- lecteur- contexte comme gage de la compréhension des textes proposés.

➤ La nature de notre travail qui se penche vers la didactique de l'écrit nous incite à prôner une démarche méthodologique basée sur la description d'un côté et l'expérimentation de l'autre, puisque (la théorie nourrit la pratique).

Nous nous sommes objectivement concentrés sur la lecture, dans le premier chapitre du volet théorique, à travers la collecte d'un nombre important d'informations sur le monde de la lecture, ses théories, son lien à la compréhension, les différentes stratégies qu'elle vise.

Nous avons avancé dans un deuxième chapitre théorique un état des lieux sur la notion de « *culture* », l'évolution sémantique qu'a connue ce concept à travers les temps, sa relation à l'enseignement d'une langue, son importance, ses composantes clés, son rapport aux clichés et stéréotypes, nous avons aussi confronté le concept à des notions qui se greffent à lui comme l'identité, le caractère national, les systèmes de valeurs, les imaginaires et représentations.

Pour mener à bien notre recherche et concrétiser notre objectif principal, nous avons opté pour une démarche expérimentale quantitative et qualitative à la fois, à travers un questionnaire destiné aux enseignants du cycle universitaire dans lequel nous avons focalisé notre attention sur la qualité des lectures faites par les étudiants algériens ainsi que leurs fréquences, il est question d'estimer la nature d'une composante de leur capital culturel et leur conduite en matière de lecture.

On s'intéresse donc à la place accordée à la lecture parmi les loisirs des bacheliers, d'évaluer cette pratique à travers la qualité et la quantité des livres lus, à savoir leurs goûts littéraires et culturels.

Dans le deuxième volet de notre pratique, nous avons voulu confronter nos étudiants à des textes chargés d'images et de représentations culturelles qu'ils sont appelés à déceler et déchiffrer en effectuant un jeu de va-et-vient entre ce qui est familier (connu) et ce qui est étranger (différent).

Pour ce faire, nous leur avons proposé un poème intitulé : « *Des hommes pareils* » de Grégoire Soleil, on visait surtout, l'échange et l'écoute de l'autre, afin de résoudre les conflits culturels liés à l'ignorance des codes et implicites.

Afin d'éveiller nos apprenants à l'altérité et au contact de l'autre nous avons proposé dans un deuxième temps une lettre de voyage qui décrit une pratique sociale : « *Le mariage* » vu sous plusieurs angles à travers deux visions opposées : occidentale et orientale.

PREMIÈRE PARTIE

L'enseignement de la lecture dans une optique culturelle.

Chapitre I

La culture, genèse et concepts clés

« La culture est ce qui a fait de l'homme autre chose qu'un accident de l'univers » Malraux

Introduction

Au passé, la classe de langue était synonyme d'institution devant développer chez l'apprenant, plutôt une technicité linguistique que l'imprégner au contact avec l'autre.

En revanche, les méthodes actuelles insistent sur la compréhension de l'autre qui devrait dépasser la simple description ou les connaissances basiques et théoriques de sa culture.

Comme l'affirment Martine Abdellah Pretceille et Louis Porcher :

« La communication dans sa double dimension linguistique et relationnelle est prioritaire, les informations culturelles doivent être placées dans leurs contextes d'énonciation et de production, elles ne prennent sens que dans une situation précise, les faits culturels comme les mots sont polysémiques, ils ne signifient rien hors contexte et nécessitent une démarche interprétative, ils relèvent, dans ce sens d'une approche pragmatique culturelle ».

(Cité par Collès I. et al, 2006, P.5)

Le présent chapitre a pour mission de rappeler les constituants clés d'une culture, d'élucider aussi le processus d'élaboration de notre identité culturelle, en s'inspirant des modèles proposés par CHAREAUDAU, nous allons approcher les imaginaires sociaux et culturels ainsi que le lien qu'ils tissent avec l'identité, souligner l'importance des imaginaires liés à la langue et au discours.

Ce même chapitre vise d'interroger le concept de culture pour en déduire le rapport entre l'identité culturelle et le système linguistique utilisé, interrogation décisive qui détermine la nature de l'action pédagogique dans l'enseignement d'une langue.

1. La culture, élément définitoire

Il est opportun d'appréhender la notion de culture avant d'entrer dans le vif du sujet.

Dans l'enseignement des langues, Windmuller F. Pense qu'elle fut souvent liée à celle de « civilisation » employée en contexte scolaire dès l'apparition de la méthodologie traditionnelle, ultérieurement cette notion était adoptée dans diverses méthodologies de langue qui jusqu'aux années 70-80 signifiait quasiment « *la culture cultivée* » ou « *la culture savante* » englobant diverses disciplines telles : la littérature, les beaux-arts, l'histoire, ainsi que les connaissances scientifiques et techniques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays.

Il fallait attendre l'avènement de l'approche communicative, vers les années 70, 80 du siècle dernier pour assister à un renouveau méthodologique et conceptuel qui a élargi ce concept grâce aux résultats d'études didactiques qui ont été menées, à la culture savante s'ajoutent ainsi les modes de vie, les rites sociaux, les habitudes comportementales dans des situations de rencontres ...etc. qui permettent de donner sens aux notions apprises.

De nos jours, le concept s'est enrichi et contient à la fois « *la culture savante et la culture quotidienne* », les manuels de langue actuels englobent une multitude de connaissances sociologiques qui se rattachent à la vie politique, économique et sociale. Sans oublier un grand nombre d'informations sociolinguistiques reliées à la communication : des informations sous-entendues dans les discours verbaux qu'entretiennent les membres d'une même communauté culturelle, les conventions langagières spécifiques des pratiques sociales comme les gestes et mimiques, les normes de politesse, la distance corporelle ...etc.

Luc Colles, quant à lui, a essayé de définir le concept en le confrontant à d'autres, notamment celui de nation, altérité, et a fini par proposer un glissement de significations.

Étymologiquement parlant, le terme est issu du latin « *Cultura* » qui nous renvoie au sens propre au domaine de l'agriculture, pour désigner le travail de la terre et des champs.

Quant au sens figuré, spécialement dans la société des belles lettres, il fut longtemps associé à la culture de l'âme, autrement dit, l'instruction de l'esprit par l'enseignement.

La définition du mot met en exergue un ensemble de paradoxes qui l'enrichissent et le compliquent davantage.

Or d'une part, le concept de culture était souvent limité au domaine de l'art et des belles lettres, par la suite, d'autres composantes se sont greffées à lui pour l'élargir en l'ouvrant à d'autres domaines comme la sociologie, l'anthropologie qui rajoute au terme une autre dimension qui inclut l'impact de la rencontre de l'homme avec son environnement et ses semblables.

Le dictionnaire actuel de l'éducation de Renald Legendre définit la culture comme étant

« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque donnée » (Legendre R. 1998, p. 133).

Les disciplines sociologiques et anthropologiques révèlent le rôle de l'individu d'un simple être social produit de sa culture à celui de vecteur de base qui devrait agir sur et dans cette propre culture.

On ne peut parler de culture sans évoquer Martine Abdallah Pretceille qui a associé les notions de langues et de culture comme :

« Lieu de mise en scène de soi et d'autrui » (Abdallah Pretceille M. 1999, p. 17)

Dans le but de nous éclairer sur la notion de culture, Gary R.Weaver (1 986) compare la culture à un iceberg qui se constitue de deux parties :

Une partie claire à tous qu'il a appelée « *externe* » cette dernière se caractérise par le fait qu'elle soit immédiate et facile à repérer en tant que telle, elle comprend.

« Les opinions et les comportements qui sont conscients, appris explicitement, faciles à changer et qui sont de l'ordre des connaissances objectives tels les arts, la littérature, les tenues vestimentaires, etc. » (Chaves R-M, Favier L, Pelissier S, 2012, p. 9)

En revanche, la culture dite interne est caractérisée par son caractère implicite et inconscient, elle est difficile à changer et se construit par des informations subjectives, elle regroupe : les valeurs, les convictions à travers lesquelles nous concevons ce qui est correct de ce qui ne l'est

pas, les traits de caractère qui conditionnent notre façon de parler et la gestuelle qui accompagne notre discours.

Elle inclut aussi tout ce qui se rattache au domaine de l'éducation des enfants.

Si la culture externe est facile à changer, celle dite interne résiste farouchement à tout changement, elle n'est pas facile à admettre spontanément et donc plus difficile à mettre en évidence.

De plus, les travaux menés par Robert Galisson en France ont marqué le domaine de la didactique des langues/ cultures, ces travaux ont distingué deux genres de cultures : « *la culture cultivée et la culture partagée* »

Pour lui la culture cultivée englobe les savoirs encyclopédiques et académiques acquis par l'éducation dans tous les domaines : histoire, géographie, science, etc.

Cette culture a un caractère affiché et revendiqué, il la qualifie aussi de culture « *vision* ».

Par ailleurs, la culture partagée, comme son nom l'indique incarne tout ce qui est commun à un groupe social qui partage la même langue et qui s'est transmis de génération en génération de façon conventionnelle et leur permet de vivre ensemble.

Elle regroupe des critères qui nous renvoient aux domaines, de l'anthropologie et de la sociologie comme : les us et coutumes, les principes, les valeurs et convictions, les rites, les événements.

Il s'agit d'une culture –action, autrement dit une culture qui s'identifie par les actes, les conceptions qui se transmettent entre les membres de ce même groupe, elles sont incontournables puisqu'elles constituent une identité collective à laquelle chacun peut s'identifier.

Civilisation et culture furent souvent confondues, autrefois le mot civilisation dénote une certaine élévation et un progrès en s'opposant à celui de barbarie.

De nos jours, les scientifiques adhèrent avec la définition proposée par l'anthropologue anglais : Edwards Tylor :

« *Une civilisation est une culture qui s'est fait une place dans l'histoire* » (Tylor E. 2000, p. 37) Il évoque à titre d'exemple la civilisation chinoise, égyptienne, indienne...etc.

En didactique des langues, le concept « *civilisation* » a longtemps désigné les traits culturels introduits par les enseignants de langue dans leurs cours.

De nos jours, la notion de « *civilisation française cède place à celle de culture française* » qui s'est élargie grâce au renouveau engendré par l'apport des réflexions de l'anthropologie et de la sociologie.

De ce fait, elle ne se résume plus au sens de culture savante et n'est plus l'apanage d'une minorité sociale.

Robert Calisson, propose que la culture acquise naturellement et partagée par un endogroupe puisse être enseignée à des apprenants étrangers.

« La classe de langue étrangère doit d'une part présenter des éléments de culture cultivée propre à la culture cible et jugée fondamentale, données géographiques, historiques, politiques, etc. Et d'autre part, fournir des éléments de culture quotidienne-partagée-active qui permettront à l'apprenant d'acquérir une compétence culturelle qu'il utilisera dans sa rencontre avec l'altérité que représente l'univers complexe de la langue, de la culture cible et de ses locuteurs. »
(Cité par : Chaves R-M, et al, 2012, p. 10).

2. Culture et système de valeurs

Geert Hofstede est un psychologue social et un anthropologue hollandais qui a étudié les interactions entre les cultures. Il a été récompensé maintes fois pour ses recherches sur les interactions entre cultures dans le monde entier. L'une de ses réalisations les plus remarquables concerne l'établissement d'une théorie sur les dimensions culturelles qui propose une structure systématique pour l'évaluation des différences entre nations et cultures.

La théorie est basée sur l'idée selon laquelle la valeur peut être placée sur six dimensions culturelles. Il s'agit du pouvoir (égalité contre inégalité), du collectivisme (par opposition à l'individualisme), de l'évitement de l'incertitude (par opposition à l'acceptation de l'incertitude), de la masculinité (par opposition à la féminité), de l'orientation temporelle et le plaisir (par opposition à la modération).

Hofstede a réuni la plupart de ses données sur les valeurs culturelles mondiales par le biais d'enquêtes menées par IBM, une entreprise américaine spécialiste des technologies et du conseil. Il proposa ensuite un barème utilisant une échelle de 1 à 120.

L'index de distance par rapport au pouvoir

Selon Hofstede (cité par : Collès L, 2007, p. 21).

La distance par rapport au pouvoir consiste en l'acceptation et l'attente, par les membres des organisations et des institutions ayant le moins de pouvoir, de ce que le pouvoir soit distribué de manière inégale.

Cette dimension ne mesure pas le niveau de distribution du pouvoir dans une culture donnée, mais analyse plutôt le ressenti des gens. Un score faible de distance par rapport au pouvoir indique qu'une culture attend et accepte que les relations de pouvoir soient démocratiques et que ses membres soient perçus comme égaux. Un score élevé signifie que les membres de la société disposant de moins de pouvoir acceptent leur condition et réalise l'existence d'une forme de position hiérarchique.

Individualisme contre collectivisme

(Le degré auquel les individus sont intégrés aux groupes.)

Cette dimension n'a aucune connotation politique et faire plus référence au groupe qu'à l'individu. Les cultures individualistes donnent de l'importance à la réalisation des objectifs personnels. Dans les sociétés collectivistes, les objectifs du groupe et son bien-être ont plus de valeur que ceux de l'individu.

Indice évitement incertitude

(La tolérance d'une société pour l'incertitude et l'ambiguïté.)

Cette dimension mesure la façon dont une société gère les situations inconnues, les événements inattendus et l'anxiété face au changement. Les cultures qui ont un indice élevé sont moins tolérantes face au changement et ont tendance à minimiser l'anxiété face à l'inconnu en mettant en place des règles rigides, des règlements et/ou des lois. Les sociétés dont l'indice est faible sont plus ouvertes au changement, disposent de moins de règles et de lois, et leurs directives sont plus souples.

Masculinité contre féminité

(La distribution des rôles émotionnels entre les genres.)

Cette dimension mesure le niveau d'importance qu'une culture accorde aux valeurs masculines stéréotypes telles que l'assurance, l'ambition, le pouvoir et le matérialisme, ainsi qu'aux valeurs féminines et stéréotypes, tel que l'accent mis sur les relations humaines. Les cultures dont le score est élevé sur l'échelle de la masculinité présentent généralement des différences plus évidentes entre les genres et ont tendance à être plus compétitives et ambitieuses. Celles dont le score est bas présentent moins de différences entre les genres et accordent plus de valeurs à la construction des relations.

Orientation à long terme contre orientation à court terme

Cette dimension décrit l'horizon temporel d'une société. Les cultures orientées court terme donnent de la valeur aux méthodes traditionnelles, prendre un temps considérable pour créer des relations et, en général, perçoivent le temps comme circulaire. Cela signifie que passé et présent sont interconnectés et que ce qui ne peut être fait aujourd'hui peut l'être demain. L'opposé est l'orientation à long terme, qui perçoit le temps comme linéaire et regarde le futur plutôt que le présent ou le passé. Une telle société vise des objectifs et donne de la valeur aux récompenses.

Plaisir contre modération

Cette dimension mesure la capacité d'une culture à satisfaire les besoins immédiats et les désirs personnels de ses membres. Les cultures donnant de la valeur à la modération disposent de règles sociales strictes et de normes en dessous desquelles la satisfaction des pulsions est régulée et découragée.

Hofstede souligne que les dimensions culturelles sont uniquement une structure permettant d'évaluer une culture donnée et, ainsi, de mieux guider les décisions à prendre. Il existe d'autres facteurs à prendre en considération, comme la personnalité, l'histoire familiale et la richesse personnelle. Les dimensions proposées ne peuvent pas prédire chaque comportement et ne prennent pas en compte chaque personnalité.

3. Les composantes clés d'une culture

Toute culture possède un code secret que seuls ses membres peuvent décoder, elle se compare ainsi à un puzzle dont il faut connaître au préalable les constituants pour pouvoir décoder les comportements et attitudes des individus qui forment l'endogroupe.

Les époux Hall, décrivent le processus ainsi :

« Le comportement d'une personne appartenant à une culture différente (autre que la nôtre) nous paraît souvent incompréhensible. Comme si ce comportement était dans le meilleur des cas, prescrit par un code secret, impénétrable, que l'on nous cache soigneusement. Ce n'est que lorsque nous pouvons élaborer avec plus ou moins de succès notre propre grille de déchiffrement que le comportement de l'étranger devient parlant. » (Hall E.T ; Hall M.R, 1990, p. 13)

Pour comprendre et pouvoir expliquer par la suite, les échanges qui peuvent s'effectuer entre des personnes appartenant à des cultures différentes, il est opportun de prendre en considération certains paramètres, selon les anthropologues, retenons seulement les deux principaux : le temps et l'espace.

3.1. Le temps

Hall distingue l'existence d'une « horloge culturelle » qui accompagne notre fameuse horloge biologique innée.

Il explique aussi que les conflits qui peuvent engendrer les relations qu'entretiennent les personnes entre elles sont dus du fait que chacun veut faire de sa culture une culture universelle.

Si l'on considère que notre perception de l'élément temps conditionne nos rapports avec notre entourage, Hall a proposé un parallèle entre communauté monochrone et polychrone.

Il qualifie les monochrones comme des gens qui ne peuvent effectuer qu'une seule tâche à la fois, ils séparent leurs vies privées, du monde du travail, leur mode de vie est organisé par la mise en place d'agenda régulier, d'horaire fixe et de rendez-vous.

Cette catégorie a un sens élevé de la responsabilité et du devoir, effectue peu de relations avec autrui.

En revanche, les polychrones sont connus par la possibilité d'exercer plusieurs tâches en même temps, ceci influe sur leur concentration et leur rendement, qui reste soutenu mais bref, les relations qu'ils entretiennent avec les autres primes sur le respect d'un programme élaboré, ils s'impliquent trop dans leurs relations et ne séparent pas leurs vies professionnelles de leur vie privée, puisque le groupe compte plus que l'individu.

Ils sont en contact avec beaucoup de gens, et sont inondés par leurs histoires. Le rythme que nous menons contribue à organiser nos interactions avec les autres, tout ce que nous faisons ou disons est influencé par ce même rythme. La différence de rythme peut nuire aux relations qu'entretiennent les individus et accentue l'isolement et l'étranger.

On peut comparer le rythme en orient et en occident, les Occidentaux sont connus par le rythme accéléré qui règne dans leur vie et qui les distingue des autres races.

En outre Luc Collès, différencie ce même rythme entre un Allemand qui peut travailler rapidement dès le début de la journée et tenir jusqu'à la moitié de l'après-midi et un Français dont le rythme est caractérisé par une accélération progressive durant la journée.

3.2. L'espace

L'espace est une composante qui a régi la vie des hommes depuis la nuit des temps, dans toutes les cultures, une atteinte aux frontières peut entraîner l'homme dans des combats sans merci, il ne tolère pas qu'on approche aux territoires du « moi » selon Hall, les limites de ce moi peuvent aller de la cuisine, au bureau, au potager jusqu'à la vie privée qu'il défend avec agressivité.

L'espace peut provoquer des malentendus entre les gens qui n'appartiennent pas à la même culture.

L'ignorance des normes spatiales qui caractérisent une culture autre que la nôtre engendre des malentendus surtout qu'elles ne sont pas toujours évidentes et qu'il n'y a aucun mode d'emploi qui les démontre clairement.

Les relations entre les hommes sont régies par des lois qu'il faut déchiffrer pour ne pas offenser l'autre.

Ces lois différentes d'une culture à l'autre entre autres, la proxémie qui gère nos contacts avec les gens ne nous autorise pas de garder la même distance corporelle avec notre interlocuteur, en Méditerranée, il est permis de se rapprocher de son interlocuteur, même de le toucher parfois,

ceci n'est pas autorisé dans un entrevu avec un Britannique dont le protocole exige une certaine distance synonyme de respect.

4. Différences culturelles générales

À côté des composantes clés proposées par Hall, s'ajoutent d'autres critères qui permettent de contraster des cultures, des manières de penser, des idées reçues.

Les chercheurs qui sont appelés à côtoyer des étrangers auront la possibilité d'effectuer des classifications généralement pas très élaborées et prudentes, ces occasions de rencontre offrent un cadre conceptuel intéressant. Or aucune culture ne possède de caractéristiques identiques, la plupart sont mixtes.

Une autre recherche menée cette fois-ci par Galtung sur ce qu'il a appelé : « *Style intellectuel* ».

Le chercheur a démontré l'existence de plusieurs styles intellectuels qui se distinguent par des caractéristiques qui déterminent chacun d'entre eux.

« - *Le style teuton (Allemagne, Europe centrale) : la construction logique de l'argumentaire et très importante ;*

- *Le style saxon (britanniques) : orienté vers les faits ; l'information et la documentation les chiffres et les exemples sont appréciés dans un argumentaire, mode de raisonnement inductif, orientation pragmatique ;*
- *Le style latin (France, pays latins) : la façon de présenter les choses est importante, mode de raisonnement déductif ou conceptuel.*
- *Le style nippon (japon) : mode de raisonnement circulaire (pensée centripète) »*

(Galtung j. 1981, p. 35).

5. Quatre modèles d'entreprises

Les travaux menés par Hofstede aux pays bas, ont révélé l'existence de quatre modèles d'entreprises, à travers le monde, pour lui une école est une entreprise, ainsi le terme est pris au sens large.

On retrouve le premier modèle chez les Anglo-saxons, il est caractérisé par une gestion souple et une grande tolérance qui qualifie les rapports hiérarchiques, or ce qui compte ce sont les résultats, cette entreprise reflète une structure plutôt râteau que pyramidale.

Quand en Allemagne, on retrouve un autre modèle d'entreprise qui se définit par un haut contrôle d'organisation, rien n'est laissé au hasard ou à l'incertitude.

C'est un modèle plutôt individualiste où règne un rapport hiérarchique très faible puisque les tâches sont étudiées et clairement réparties.

En France, on retrouve un type d'entreprise qui rappelle « le féodalisme » un système basé sur un haut niveau d'autorité et de forts rapports hiérarchiques, à l'inverse des pays anglo-saxons, c'est une structure pyramidale où le statut de chef s'affiche clairement, ce qui explique son appellation : « direction ».

Le dernier genre d'entreprise se situe aux pays africains, asiatiques et du moyen orient où la religion et les valeurs familiales comptent plus que la production économique.

La notion de distance hiérarchique développée par Hofstede comme composante clé a permis de classer les cultures à travers le monde en prenant en compte leurs types d'organisation, la façon dont les tâches sont distribuées et la nature des relations qu'entretiennent les membres d'une entreprise, s'agit-il d'une collaboration ou de dominance.

D'après ce qui vient d'être cité, on remarque que les recherches anthropologiques ont mis en lumière ce qu'on appelle les modèles culturels qui seraient selon G. Michaud et E. Marc :

« Un modèle culturel est un ensemble structuré de conduites qui s'imposent à l'intérieur d'un groupe social déterminé et qui sont dotées d'une certaine permanence.

Il peut être explicite et faire l'objet de sanctions comme pour le code de conduite automobile ; il peut être aussi largement implicite comme la politesse qui constitue un modèle des relations sociales » (Michaud G, 1981 p. 86).

La notion de modèle culturel nous permet d'appréhender les cultures, elle nous apporte des précisions sur leurs modes de fonctionnement, comment elles s'organisent, toutefois, l'usage des membres de cette même culture s'éloigne parfois du modèle collectif, et c'est cette mise en action traduite par les comportements sociaux qui s'écarte du code qui le rendent plus clair.

Les théories développées par Hall sont intéressantes vu le nouveau qu'elles apportent à l'explication des comportements d'individu qui appartiennent au même système (modèle), celles-ci ont soulevé le voile sur les implicites culturels qui marquent leurs échanges, et les implications didactiques qui en découlent.

Elles restent cependant fragmentaires et générales pour les autres recherches qui ont succédé Hall, puisqu'elles se sont basées sur l'étude des conflits interculturels qui caractérisent les échanges entre des gens de cultures divergentes, pour ce faire ils se sont basés sur des scènes qu'ils ont vécues personnellement ou en se penchant à l'observation de comportements de chercheurs, d'étudiants ou diplomates dans leur vie quotidienne à l'étranger dans le souci d'apporter des compromis, mais ses recherches restent sans résultat puisqu'elles n'ont pas analysé ces conflits liés à l'interaction interculturelle.

6. Le caractère national

En s'essayant de définir la notion de culture Luc Colles a confronté cette notion difficilement dissociable, de celle d'interculturel à une multitude d'autres paradigmes qui lui sont étroitement liés. Ce foisonnement a mis en exergue une imbrication de sens entre autres:

Culture et interculturel, culture et identité, culture et nationalité, culture et nation.

Il est certain que la nation est un concept qui nous renvoie au domaine politique et exige de l'ensemble des habitants le respect de normes communes, mais ceci n'empêche pas l'existence d'une certaine hétérogénéité du côté des traits de caractère.

Or d'un côté une culture renferme et renvoie à un territoire géographique dont les habitants partagent une nationalité commune ceci dénote le respect de toutes les identités culturelles qui existe au sein du groupe, mais sur le terrain ces dernières ne sont pas tout le temps respectées.

« Cette tendance historique autorise l'usage de la notion de caractère nationale que l'on peut définir comme l'ensemble des représentations, des valeurs, des modes de pensée, des attitudes et des conduites propres aux individus d'un ensemble national donné. »(Ibid, p. 108)

Pour expliciter ce caractère dit national qui reste relatif et ambigu, nombreuses sont les recherches qui se sont succédé pour tenter sans arriver hélas à une explication évidente.

Parmi ces recherches nous citerons l'anthropologue culturelle américaine (Kardiner, Linton, Mead) qui s'est penchée sur l'étude des sociétés dites primitives, elle a retracé les attitudes et comportements de ces gens-là pour en déduire un modèle théorique, mais l'application de cette théorie sur les populations modernes reste difficile.

En Europe (Wiersma, le Senne, Grieger) ont inventoriées une démarche basée sur le sondage et l'enquête pour déceler l'aspect psychologique qui caractérise une société donnée, les résultats

d'une telle démarche sont loin d'être évident, car le caractère d'une nation ne peut être dévoilé en ayant recours à l'addition de traits individuels, ou en se basant sur les images que les peuples s'imaginent être ou celles qu'ils se font des autres.

D'autre part, Jean-René Ladmiral et Ernest-Marc Lipianski ont approché la notion en lui ajoutant un caractère subjectif, leur théorie aborde « *l'identité nationale subjective* » selon la façon dont elle est vue par les individus.

Pour eux la notion s'explique mieux et prend de l'ampleur par opposition, une culture est ainsi comprise par la relation qu'elle se fait avec une autre.

Exemple : la culture française au début du xx siècle, se définit dans une polarité avec la culture allemande.

Par ailleurs, si on peut démontrer les caractères qui marquent les membres d'une même nation, d'autres catégories peuvent s'ajouter à la liste : religieux, ethnique, économique, professionnelle, etc.

En France ou en Belgique, les traits de caractère ne sont pas identiques en passant d'un paysan à un agriculteur, à un bourgeois, même si tous partagent la même culture. Là aussi c'est un caractère d'opposition qui est à la base de la conscience de classe.

Tout ce qui vient d'être cité comme critères culturels pourrait faire l'objet d'ancrage didactique pour les apprenants susceptibles d'effectuer des échanges scolaires, tout en prenant en considération les implicites culturels qui marquent leur identité ils peuvent sereinement effectuer des rencontres avec les apprenants du pays auquel ils vont effectuer des rencontres en étant conscient des divergences de modes d'expression chez les étrangers dans le pays duquel ils se rendent.

L'essentiel est d'être vigilants aux freins qui peuvent entraver la communication interculturelle et d'être en mesure de les surpasser.

Dans la partie qui va suivre, nous allons mettre en lumière les stratégies à instaurer par l'enseignant afin de préparer ses élèves à une telle perspective d'échange scolaire.

7. L'analyse culturelle

D'après ce qui précède et en observant les malentendus et conflits qui compliquent les échanges culturels, nous pensons qu'il s'avère nécessaire d'initier les apprenants à une approche didactique qui prône l'analyse culturelle.

Une recherche très intéressante menée dans ce domaine par l'anthropologue américaine : Raymonde Carroll qui nous propose dans son ouvrage « *Évidences invisible* ». Les moyens qu'elle voit possibles afin de minimiser voire surmonter les conflits culturels.

« Chaque fois que possible l'enseignant tentera de sensibiliser ses élèves à ces problèmes. Au début ce sera lors de « mises au point », occasion de réfléchir aux échanges produits jusque-là ; ensuite, de manière plus ponctuelle, quand des réflexes analytiques auront déjà été mis en place » (Carroll R., 1987, p. 60).

Le principe de cette théorie associe le poids du malentendu au fait qu'il n'est pas interprété comme culturel ou plus précisément quand on ne prend pas en considération l'écart existant entre nos présupposés culturels et ceux de l'autre, dans ce cas ajoute Raymond Carroll :

« Le malaise ressenti par le locuteur est en général attribué non à une interprétation erronée de sa part, mais à l'une ou l'autre caractéristique inhérente à l'autre. D'où la formation de stéréotypes qui ne font que refléter la culture de ceux qui les énoncent : ainsi, quand, français, je dis. Les enfants américains sont gâtés, mal élevés, je n'exprime pas une vérité première, mais je renvoie plutôt à la conception française de l'éducation des enfants, qu'inconsciemment j'ai appris à considérer comme la vérité, alors que c'est ma vérité (française) » (Carroll, 1987, p. 62).

L'analyse culturelle se définit donc par une volonté à comprendre le contexte qui entoure une action qui dans un premier temps nous paraît choquante, à chercher au de-là des interprétations hâtives jusqu'à lui trouver une explication et ne pas la distinguer.

L'analyse culturelle se rapproche étroitement de la définition qu'on pourrait donner à la notion de dialogue. Pour que la communication ait un sens, il faut aller vraiment à l'écoute de l'autre, ranger momentanément de côté son opinion pour écouter l'autre avis, et ce n'est qu'après que nous pourrions intervenir pour afficher notre point de vue personnel.

La tâche de l'enseignant donc est d'inculquer à ses apprenants à tolérer, s'approprier à la différence des autres et à leur étrangeté, à accepter ce qui ne nous est pas identique, à vivre en

harmonie avec des individus qui ne sont pas des copies conformes, et vivre avec la conviction que ce qui semble étrange au début peut devenir accepté, expliqué et convenir le mieux au contexte local.

Ainsi, nous pourrions dire que l'échange scolaire a plein de vertus puisqu'il permet d'instaurer des stratégies culturelles et sociales chez les apprenants, il leur permet de découvrir d'autres gens, de les aborder, de communiquer avec eux en les écoutant attentivement, de participer aux activités du pays. Cette rencontre constitue aussi un outil propice d'acculturation qui permet d'acquérir des habiletés qu'on peut résumer en quatre points importants :

Prendre appui de ses propres composantes intra culturelles pour passer aux composantes interculturelles. Il est important de sensibiliser les apprenants de la spécificité de leur culture, de son mode de fonctionnement, des lois qui la régissent, or chaque groupe, chaque organisation possède ses propres lois de communication qu'il faut connaître afin d'entrer en contact avec les membres de cette même communauté.

Il est opportun aussi de s'ancrer dans sa propre culture, être conscient de ses valeurs de ces impacts, les idées que les autres ont sur notre culture. Sans négliger de connaître celle de l'autre.

Se renseigner sur les cultures du pays auquel ils se rendent :

Avant de partir dans un pays, il est opportun de fournir une vue d'ensemble sur sa culture, en réunissant des informations sur ce qui se passe dans la scène politique, culturelle, économique, éducative, sportive, relationnelle, communicative, etc.

Cette vision constitue un tournant décisif, parce que pour connaître un système culturel on ne se limite pas uniquement à connaître sa gastronomie, son système vestimentaire, l'art de la table ou ses artistes et sportifs célèbres, on ne se base pas aussi sur les idées simpliste et globalisante qui circulent sans aucun fondement rationnel de crainte de tomber dans le stéréotype et le cliché.

L'enseignant est censé effectuer une recherche fructueuse afin de réunir des informations objectives qui fournissent l'image la plus fidèle que possible sur la culture du pays : le comportement des habitants, leur mode de vie, comment ils communiquent entre eux, leurs sensibilités, spécificités, susceptibilités afin d'entrer en contact avec eux.

Connaître les stéréotypes que les gens se font d'une culture dans ce cas permet d'un côté de mesurer le degré de fiabilité de ces idées reçues sur les personnes qui appartiennent à cette même culture.

De l'autre, de se rendre compte que certains gens s'approprient sans se rendre compte le cliché tandis que d'autres s'en éloignent complètement.

S'informer sur la richesse littéraire européenne en vue d'effectuer des parallèles de comparaison :

Le patrimoine littéraire d'une nation est considéré comme une fenêtre ouverte sur sa propre culture surtout s'il est consolidé par les apports d'autres domaines comme celui de la littérature comparée et de la lecture critique, qui permettent d'effectuer des parallèles entre les différentes cultures et comme le texte littéraire représente le fidèle reflet de la société, l'apprenant pourra dégager entre les lignes d'un texte les implicites culturelles qui se rattachent aux deux nations.

Le texte littéraire si on sait le questionner pourra nous révéler les secrets cachés d'une culture et nous aider à mieux la comprendre, aussi il pourra être exploité en faveur des jeunes issus de l'immigration.

Les enseignants aujourd'hui disposent d'une multitude de textes qu'ils peuvent exploiter en vue d'effectuer des comparaisons entre deux cultures différentes d'en dégager les stéréotypes qui ressortent ainsi que les similitudes et les différences qui en découlent.

Exploiter la littérature de voyage :

La relation de voyage est décrite par Luc Collès comme étant la meilleure voie pour s'aventurer à la quête de l'autre :

«L'écriture de ce genre permet d'analyser le processus de construction des représentations, ou le voyageur, sa culture et les préjugés de son temps, se manifeste autant que l'autre qui lui est étranger ». (Collès L. 2007, p. 114).

8. Le relativisme culturel

Si l'on voulait choisir un mot capable de définir le relativisme culturel parmi ceux proposés en anthropologie celui d'ethnocentrisme fut le plus associé, un être ethnocentrique ici est vue comme une personne qui juge la culture de l'autre en fonction de ses propres standards culturels,

COLLES parle lui « *d'étudier une culture étrangère avec les lunettes de sa propre culture.* » (Ibid. p. 115).

Une culture se donne sens par analogie à d'autres cultures et non en se voyant comme haute par rapport à une autre, c'est en confrontant les cultures qu'elles se donnent sens, telles deux faces d'une même médaille et c'est le noyau même de la vision interculturelle, de mettre en place un monde de tolérance où il y a une place pour chacun et non par supériorité.

Afin de corriger les idées ethnocentriques qui furent longtemps associées au relativisme culturel une culture doit être jugée en fonction de ce qui l'entoure et la conditionne, de la spécificité de son système de valeurs et non par la prégnance d'un système par rapport à un autre.

Dans une optique qui prône l'égalité entre les cultures comme les entités d'une culture universelle dite la culture humaine, Carmel Camilleri comme d'autres chercheurs pense qu'il existe deux niveaux de relativisme culturel qu'elle explique ainsi :

9. Le relativisme de tolérance

Malgré nos différences culturelles et les convictions qui nous rattachent et nous rendent convaincus que notre culture est la meilleure, ce type de relativisme nous incite à considérer l'autre comme partenaire égal qui peut aussi voir en son modèle culturel une image parfaite de ce qui peut exister, de ce point de vue, nous sommes censés nous ouvrir au droit à la différence, d'éclairer autrui sur nos idées sans pour autant vouloir les leur imposer.

10. Le relativisme de légitimation

Toutes les cultures ont leurs originalités et sont appréciées et respectées par leurs membres d'où la nécessité de les prendre pour telle sans vouloir les soumettre à des classements qui rendent les unes inférieures et d'autres supérieures.

« Ainsi l'interculturel pousse à l'abandon de l'idée d'une culture dictée par le groupe imposé comme une transcendance, au profit d'une culture conçue comme un dialogue avec les autres.

On passe donc de la conception d'un sujet immergé dans sa propre culture à celle d'un sujet émergé, pour qui elle devient « un objet de conscience se prêtant à sa prise » (Camilleri, C.1985, p20)

Ce vivre ensemble vers lequel tend l'interculturel ne nous autorise pas d'imposer ou de manipuler l'autre, nous devons l'accepter avec ses différences sans vouloir l'intimider ou imposer un mode totalisateur.

S'ouvrir sur l'autre consiste aussi à se décentrer de sa propre culture et d'effectuer des passerelles de dialogue, à le considérer comme associé qui bénéficie des mêmes droits dans cette négociation. Bâtir des ponts de rencontre pour discuter sans s'attendre à ce qu'il y est unanimité dans tous les cas. Or ce qui est toléré dans ma culture peut ne pas l'être chez autrui.

Dans le souci d'émerger une pédagogie qui milite pour l'égalité entre toutes les cultures , en mettant tous les modèles culturels au même pied d'égalité, l'ensemble des chercheurs dans le monde culturel et interculturel se sont mis d'accord pour la mise en place d'une sorte de charte semblable à celle des droits de l'homme qui soumettrait l'humanité à des principes qui luttent pour la cohabitation pacifique entre toutes les cultures, de lutter contre les actes de xénophobie et d'ethnocentrisme, de mettre des limites à ce relativisme culturel en proposant des choix à l'individu.

Pour concrétiser une éducation qui va de pair avec les principes d'une culture humaine universelle, l'école constitue le noyau d'une telle approche qui doit aller en deçà des connaissances théoriques en formant l'élève au respect des droits de l'homme en dépit de ce qu'il pourrait recevoir comme éducation au sein de sa famille.

L'enseignant ici se doit d'inculquer à l'apprenant l'application de ces principes dans sa vie scolaire ou même familiale, une telle démarche peut se concrétiser en encourageant l'apprenant à réfléchir et analyser par lui-même les faits et actes qu'il rencontre avec une vision humaniste ou même dans le cadre scolaire en lui proposant des activités qui libèrent son esprit d'initiative et le rendent plus autonome et actif dans sa vie de classe.

11. Culture et identité

Si on cherchait dans l'étymologie latine la définition du mot identité, nous trouverons qu'il provient d'*identitas* (issu d'*idem* soit le même) D'autre part, Amine Maalouf, stipule qu'une identité est variable, évolutive, changeante, elle est plurielle et peut être personnelle, sociale, culturelle, professionnelle.

Il la décrit ainsi :

« Mon identité c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne ».
(Maalouf, 1998, p.15).

Une autre vision proposée cette fois ci par Alex Muchielli (cité par R-M. Chaves, l., Favier S., Pelissier, 2012, p. 20) qui la résume en cinq types de référents identitaires :

- Les référents écologiques : ces derniers sont représentés sous forme de caractéristiques et influences provenant de l'environnement.
- Les référents matériels et physiques : englobent les possessions matérielles et les traits physiques.
- Les référents historiques : nous renvoie aux origines et aux événements qui ont marqué l'histoire.
- Les référents culturels : liés au système d'appartenance et au système cognitif.
- Les référents psychosociaux : liés aux références sociales, aux images identitaires comme les stéréotypes, les appartenances culturelles, les symboles et signes extérieurs.

De ce fait, si une personne souhaite approcher sa propre identité, elle aura à utiliser certains de ces référents identitaires, sauf que certains éléments y résistent à cette interprétation et donc on ne dispose pas de la somme de toutes les informations nécessaires et cela entrave notre tentative qui reste inachevée.

Notre identité est conçue en prenant en considération deux importantes visions, celle qu'on croit être et celle que les autres se font de nous et c'est cette dernière qui justifie le caractère pluriel et en perpétuel devenir de notre identité qui est régie selon le type de relations que nous entretenons avec le monde extérieur et influe même sur le regard que l'on se fait sur soi-même.

Pour comprendre le problème de l'identité on est confronté à de multiples questionnements, le plus central est le fameux, qui-suis-je ? La personne que je pense être ou celle que les autres pensent que je suis ? Ce reflet que je vois dans une glace ou l'autre qui est vu par mon entourage.

Lorsque je me regarde dit Patrick Charaudeau je suis toujours confronté au regard de l'autre qui se met entre moi et mon regard et me renvoie toujours à moi.

En plus, chacun de nous est partie intégrante d'une communauté à laquelle il appartient et grâce à laquelle il se définit, ce qui suscite un autre questionnement pour chercher la place que j'occupe au sein du groupe, que suis-je vraiment pour ce groupe, quelle est la relation qui nous unit. Suis-je un sujet ou un objet dans ce groupe ? Quelle est la nature de ce groupe, qui est-il vraiment, ce qu'il est réellement ou se définit-il par analogie à d'autres groupes.

Ces interrogations relèvent du domaine de l'identité d'une façon globale qu'on est-il de l'identité culturelle ? Toute tentative de soulever le voile sur l'identité culturelle engendre aussi un grand nombre d'interrogations qui tendent de dissiper l'ambiguïté qui entoure le concept.

D'abord la question du jugement, peut-on réellement porter un jugement de valeur sur une identité est-ce possible ? Si oui qui en est capable d'apprécier ou de déprécier une identité ? La personne elle-même qui s'autocritique ou s'attend-elle à une évaluation extérieure.

Ensuite, quand je m'engage est ce que je fais référence à la petite personne que je suis ou je m'oriente vers le groupe dont je suis partie intégrante, cette dernière interrogation n'est pas aisée à comprendre puisqu'on ne peut arracher l'individu du groupe auquel il appartient, si on part du principe que nous n'appartenant qu'à un seul groupe, or Amine Maalouf tout comme Patrick Charaudeau parle de (multi-appartenance) conditionné par plusieurs critères parmi lesquels l'âge, le sexe, le métier, la religion, les hobbies, la tribu,..., ainsi, un individu peut appartenir à plusieurs groupes.

Un autre questionnement aussi crucial que les précédents est de connaître l'origine de cette identité, est-ce qu'elle est innée héréditaire ou acquise ? Est-elle soumise à une adaptation comparable à ces écoliers issus de l'immigration qui se trouvent contraints de s'insérer dans un pays étranger.

Est-elle acquise naturellement ou elle est la résultante d'un consensus culturel, est-elle définitive ou elle varie en subissant les changements en parallèle avec les conditions de vie.

Tout ce qui précède, cette panoplie d'interrogations, nous révèle la difficulté inhérente à la notion d'identité culturelle que nous tenterons d'analyser en essayant de proposer des explications qui se rattachent aux mécanismes de la construction identitaire et sur les imaginaires qui lui sont associés.

11.1. Le sentiment identitaire

La conscience identitaire trouve ses origines du fait que l'individu se compare aux autres, c'est par analogie donc que cette conscience commence à émerger petit à petit, l'identité s'impose grâce à cette différence « *Il est différent de moi, donc je suis différent de lui, donc j'existe* » (Charaudeau, P. 2006, p .44) rajoute qu'un double processus *d'attirance* et de *rejet* s'enclenche chez l'individu suite à cette opposition qui s'est opérée.

D'attirance : l'homme est attiré, émerveillé, fasciné par tous ce qui est différent de lui puisqu'il est face à une intrigue qu'il va élucider, au fin fond de lui s'interroge comment peut –on être différent de moi ? Il commence ainsi à se remettre en question et va jusqu'à associer cette différence à une carence, insuffisance, manque de sa part et voit l'autre comme modèle parfait, il part ainsi à la quête d'une signification à cette énigme qui est l'autre et s'engage profondément afin de le comprendre et sans se rendre compte il commence à s'inspirer de lui, adopter son attitude jusqu'à glisser dans sa peau et devenir lui dans un sens moral.

De rejet :à l'encontre de la première stratégie et comme son nom l'indique, ce rejet est synonyme de danger qui atteint le sujet n'acceptant pas cette différence, et la vit comme une forme d'infériorité qui empoisonne son existence, cet état engendre chez lui un sentiment chauvin et négatif qui va jusqu'à renier toutes les valeurs, attitudes et comportement qui lui sont différentes, lorsque cette prise de position s'installe puis persiste elle s'ancre dans les esprits et se globalise pour donner naissance à ce qu'on appelle un stéréotype, un cliché, un préjugé.

Ces stéréotypes ne sont pas anodins, ou sans importance, ils doivent exister puisqu'ils sont notre système de défense contre tout ce qui est étranger, ils permettent aussi de réfléchir sur les imaginaires et implicites des autres cultures.

Par ailleurs, ces derniers constituent une assurance à notre identité qui s'obtient en critiquant et stigmatisant celle de l'autre et ainsi on se rend compte à quel point- on à raison et on arrive à justifier tous nos comportements en pensant que notre système de valeur est le plus raisonnable possible, contrairement à ceux de l'autre qu'on trouve mal placé et loin d'être parfait.

Pour expliquer ce paradoxe dans lequel est conçue notre identité, patrick Charaudeau stipule que :

« Nous avons besoin de l'autre, de l'autre dans sa différence, pour prendre conscience de notre existence, mais en même temps nous nous en méfions, éprouvons le besoin soit de le rejeter, soit de le rendre semblable à nous, du même coup on perd de notre conscience identitaire puisque celle-ci ne se conçoit que dans la différenciation, et, si on le rejette, on n'a plus personne sur qui fonder notre différence. D'où ce jeu subtil de régulation qui s'instaure dans toutes nos sociétés entre acceptation et/ou rejet de l'autre, valorisation et/ou dévalorisation de l'autre, revendication de sa propre identité contre celle de l'autre, il n'est donc pas simple d'être soi, car être soi passe par l'existence et la conquête de l'autre...L'identité se construit sur un principe d'altérité qui met en rapport, dans des jeux subtils d'attirance et de rejet, le même et l'autre, lesquelles s'auto-identifie de façon dialectique ». (Charaudeau, P, 2006, p. 45)

Ce même principe est préconisé par certaines sociétés qui tantôt se recroqueville sur elles-mêmes dans une tendance d'autoprotection « la force du clocher » tantôt manifeste une grande ouverture et tolérance pour se laisser submerger par les idées des autres et les accepter avec leurs différences « la force intercouros » quand on laisse ces deux tendances persister, se développer et s'intensifier chez les individus, ils donnent naissance à des comportements *chauvins*, racistes ou à l'opposé intégrationnistes comme nous le révèle l'histoire pour les populations d'autrefois ou encore chez beaucoup de populations d'aujourd'hui.

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre identité est basée sur un paradoxe vu de plusieurs angles : le nôtre telle qu'il est réellement ou comme nous le concevons nous-mêmes, celui de l'autre ou du non autre, ce qui nous réunit et ce qui nous séparent, ce conflit prend force d'une conviction intérieure chez les individus et les groupes que l'identité est dotée d'une force intérieure qui trouve ses origines dans une sorte d'essence profondément lointaines dont on ne peut ni se séparer ni trouver son origine. De là apparaissent deux illusions que Patrick Charaudeau nommera l'illusion de l'*essentialisation* et l'illusion de l'*origine*. (Ibid., p. 46).

L'illusion de l'essentialisation : l'idée qui relie la culture à une essence ancrée dans une population remonte au 18^{ème} siècle, elle se reflète dans les palmarès littéraires, les œuvres d'art.

Chaque culture se distingue ainsi par son génie qu'il soit logique et traduit une réalité vécue ou baigne dans un monde de rêverie. Au 19^{ème} siècle l'accent est plutôt centré sur la vie des hommes en groupes et leurs comportements, attitudes au sein du groupe auquel ils appartiennent, et comme il n'existe pas qu'une seule société, donc apparaît autant de culture que de société, elle

apparaît sous forme d'héritage qui les définit autant que membre d'un groupe, dans lequel ils sont profondément enracinés, ce siècle est marqué par l'apparition des états nations, les frontières sont ainsi tracées pour délimiter des populations devenues de plus en plus homogènes.

D'ailleurs, c'est cette nouvelle tendance de caractère nationale qui va justifier les conflits et massacres qui ont marqué le siècle suivant. Le paradoxe veut que durant cette même période l'identité qui a connu un élan puisse s'estomper et céder place à une autre en raison d'une immigration ou d'un métissage culturel et c'est ce phénomène d'acculturation qui pousse l'individu à aller en quête de sa culture d'origine.

De ce fait, le 20^{ème} siècle dénie l'idée d'une culture qui précède l'humain puisque c'est lui dans sa vie de groupe qui agit en elle pour se démarquer du reste et sur elle lorsqu'il forme des sous-groupes ceci explique le caractère stable et mouvant de l'identité culturelle, elle se développe dans le temps en amont se définit dans de grandes aires civilisationnelles historiques.

L'illusion de l'origine : l'idée part d'une vision complètement utopique de la notion d'identité culturelle selon laquelle cette dernière serait une sorte d'eldorado perdu que les individus et les groupes s'efforcent de retrouver en ayant recours à tous les moyens possibles, le retour à cette ancienne gloire est une idée qui se propage de plus en plus dans les esprits de nos jours qui voit en elle une forme de modernité.

Ils entament ainsi une recherche dans l'espoir de retrouver une sorte de paradis perdu qui trouve ses origines dans un passé lointain, dans ce cas on se rappelle un passé glorieux avec beaucoup de nostalgie et on n'a qu'un objectif le ressusciter, cette Origine prend forme en un espace géographique, l'utilisation d'une langue commune et en faisant revivre des traditions ancestrales, on procède par la suite à une purification ethnique d'une ethnie qui s'est mélangée à travers les âges, ou en procédant à la relecture des valeurs religieuses.

On voit que les valeurs sociales d'un vivre ensemble s'estompent pour céder place à un autre mode de vie. L'individu et le groupe partent ainsi, à la recherche de leur origine et pour cela mènent des combats sans merci et se sentent prêts à sacrifier ce qui est nécessaire pour accomplir cette tâche et retrouver cet âge d'or, ils entament une quête de soi au nom d'une recherche de l'authenticité : saisir son identité serait saisir l'authenticité de son être.

11.2. L'identité se construit

Prétendre que l'identité d'une personne ou d'un groupe se résume en la somme de traits qui leur colle à la peau depuis leur essence, penser que ce que je suis est en étroite corrélation avec mon origine et qu'on peut vivre en gardant la même conception depuis la naissance est une théorie qui ne peut pas tenir finalement.

Or notre identité est en perpétuelle évolution elle est influencée par ce que nous subissons comme changements, les aléas de la vie font que cette identité évolue, change, s'améliore, se détériore. L'histoire de l'humanité est marquée par des périples, des rencontres, des conflits, des affrontements qui aboutissent à la suppression de groupe et à l'assimilation d'autres, à la reconstitution de société nouvelle accompagnée par des changements d'idées dont on était convaincus autrefois issus du croisement de groupes, donc de confessions, de doctrines, de traditions.

Ces rencontres qui des fois sont plus ou moins affirmées font que les groupes sociaux changent et deviennent cosmopolites.

« Si cependant il y a une identité collective, ce ne peut être que celle du partage mouvant, aux frontières floues, d'un partage dans lequel interviennent des influences multiples ». (Ibid. p. 49)

D'autre part, l'idée de la recherche de l'origine qui elle aussi repose sur un fondement incorrect et dangereux, or, ce que je suis s'identifie par opposition à un autre qui est différent de moi, aussi je m'engage et m'exprime au nom du groupe dont je suis partie intégrante et qui se distingue des autres groupes, si je ne suis identique à aucune personne et mon groupe ne peut être similaire à aucun autre groupe comment peut-on aspirer à une authenticité quelle qu'elle soit d'un groupe ou d'un individu ? Si une authenticité pouvait exister ce serait celle du retour à l'état embryonnaire de la personne, et fouiner dans les différentes espèces pour le groupe, ceci dit que la quête d'une origine est un mythe qui ne pourra se réaliser.

De ce qui précède nous aboutissons au constat suivant : penser que notre identité provient d'une essence naturelle, homogène qu'on acquière à la naissance et dont on ne peut se séparer qui résume ce que nous sommes est complètement illusoire, l'identité reste un domaine flou toute tentative de la rendre palpable relève du défi, ce qu'on peut expliquer sont des stratégies identitaires qui sont la résultante d'un raisonnement soumis à des conditions identifiables.

Rien ne contraint l'homme de s'enfermer en de tels sortilèges comme l'affirme (J-F. Bayart) car, c'est ce même sortilège qui nous empêche d'atteindre une identité plurielle au nom de l'humanité entière et c'est en prônant ce fantasme que beaucoup de crimes sont commis.

En somme nous dirons que la construction identitaire est la fusion de deux regards le nôtre, celui que nous portons sur nous-mêmes et celui de l'autre dont on a besoin pour avoir une vision plus pertinente. Nous avons besoin d'un regard extérieur pour dire finalement qu'on est « autre que l'autre ». Notre identité se voit ainsi comme une panoplie de différences, entrer au fin fond de nous-mêmes serait pénétré dans un monde plein de divergences et c'est à la lumière de cette différence que l'on se découvre soi-même loin d'aucune autre illusion.

Notre identité émerge à l'écart des fantasmes liés à une origine ou à une essence, elle s'affiche à l'aide de traits identitaires à la fois permanents et évolutifs qu'on veut rendre clairs, apparents, compréhensibles et absolus, et c'est cet absolu qui donne sens à notre existence d'une part et révèle un paradoxe qu'on ne pourra jamais comprendre ni expliquer de l'autre.

11.3. Les imaginaires

Entrer en contact avec autrui suscite des interactions et des actes que les individus réalisent dans leur vie en société, ces échanges s'accompagnent de jugements ou d'évaluation de la nature de ces comportements que nous entretenons (le nôtre ou celui de l'autre).

Sur ce point, le même auteur déclare que :

« L'individu et les groupes construisent leurs identités autant à travers leurs actes qu'à travers les représentations qu'ils s'en donnent. Ces représentations se figurent en imaginaires collectifs, et ces imaginaires témoignent des valeurs que les membres du groupe se donnent en partage, et dans lesquelles ils se reconnaissent, ainsi se constitue leur mémoire identitaire ». (Ibid, p. 50).

Il est nécessaire d'appréhender donc ces imaginaires afin d'approcher les identités collectives, puisque ces mêmes imaginaires nous renseignent comment ces identités sont structurées.

On peut distinguer une panoplie d'imaginaires, en revanche seulement les plus importants, seront les plus abordés, or travailler sur tous ces imaginaires constitue un travail de longue haleine qu'on espère verra le jour dans les années à venir en sciences de l'homme et de la société.

Parmi ces imaginaires, on peut citer ceux qui se rattachent au territoire, ils nous renseignent sur l'importance liée à la disposition géographique dans la vie des hommes, comment il est représenté et vécue, la façon dont ils le répartissent et l'aménagent, les repères qu'ils se font et en retour, comment lui influence leurs attitudes et conditionne leur vie.

Il existe aussi des imaginaires liés au temps, ils traduisent la manière dont les hommes vivent le prolongement du temps entre le passé, le présent et le futur.

Certaines sociétés accordent une place primordiale à l'élément temps, il est rationnellement organisé et réparti en tâche, d'autres l'organisent différemment tandis que certains le traversent sans aucune programmation, ne négligeant pas l'effet qu'exerce la vision que les hommes se font du temps sur les âges, les progénitures, hier et aujourd'hui.

Il y a aussi les imaginaires apparentés au corps, qui traduisent la place dont les hommes lui accordent dans une société donnée.

Il est ainsi observé dans ses mouvements, par apport aussi aux parties qu'on peut exposer et celle qu'on doit cacher, à sa distance par rapport aux autres en passant d'un pays à un autre, aussi dans son entretien, ce qui permet de le considérer comme pur ou non, son rapport aux accessoires et aux odeurs et les différentes idées qui s'y attachent.

D'autres imaginaires liés aux relations sociales existent, ils sont apparents à travers la vision que les individus se font de la nature des rapports à entretenir avec autrui quand ils les rencontrent et les normes qui les régissent.

C'est ce qu'on appelle aussi les codes sociaux qui englobent : les formules de politesse, d'injure, d'insultes, d'humour, de dérision, le temps et l'espace dans lequel il convient de le faire et avec quel type de personne il est permis, la manière dont la parole est répartie entre les membres d'une société, est-elle équitablement dispensée, peuvent-ils prendre la parole librement et de la même façon, en passant d'une personne à une autre sans prendre en considération l'âge et le sexe de la personne.

Il existe aussi des imaginaires en relation avec le code linguistique que partagent les membres d'une communauté, ces imaginaires sont en relation avec la vision qu'ils se font d'eux-mêmes comme communauté linguistique, cette idée est partagée dans plusieurs cultures, son principe est de regrouper des personnes en un groupe à part, par le biais d'une même langue que chacun tendrait à l'autre comme un miroir auquel tous s'identifient.

Le fondement de cette théorie remonte aux temps où des grammaires et des dictionnaires commencent à apparaître pour canoniser les notions de base des langues existantes.

Charaudeau décrit l'imaginaire linguistique ainsi :

« Cet imaginaire de l'identité linguistique est entretenu par deux discours : La langue d'un peuple, c'est son génie ; ce génie perdure à travers l'histoire : la langue serait un don de dame nature qui nous serait offert dès la naissance et constituerait notre être de façon propre.

Nous en serions tous comptables, nous la recevrons par héritage et elle devrait être transmise de la même façon ; C'est pourquoi, l'on continue à dire que l'on parle ici la langue de Molière, là la langue de Shakespeare, là encore la langue de Goethe, Dante, ou de Cervantès, alors qu'à l'évidence ce sont d'autres langues que nous parlons. » (Cité par : Collès et al, 2006, p. 53).

11.4. Langue et culture

L'apprentissage d'une langue pour elle-même, en tant que système de signe, ne peut tenir puisque tout apprentissage doit obéir à des objectifs, dans le cas échéant l'apprentissage d'une langue étrangère tend vers l'utilisation de cette même langue pour communiquer avec des natifs, voire plus que communiquer avec autrui, mais chercher à entrer dans leur sphère, les approcher dans le souci de vouloir les comprendre.

De nos jours, la communauté didactique est unanime sur le fait qu'enseigner une langue sous-entend l'apprentissage d'une culture, toute langue est imbibée de la culture qui l'a vu naître, dont elle est le produit et la productrice.

Prétendre dénuder la langue de ses référents culturels pour des raisons historiques, politiques ou autres est insensé, car l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas pour en démontrer les mécanismes, il dépasse cette idée simpliste et se fait pour permettre à l'apprenant d'utiliser la langue au contact de la culture étrangère, c'est-à-dire, dans des situations de communications réelles.

À cet effet, Louis Porcher déclare :

« La capacité à communiquer dont l'enseignement du français langue étrangère vise à doter l'élève, ne saurait être strictement et purement linguistique.

Elle doit s'accompagner de savoir-faire culturels et sociaux multiples qui permettent l'insertion dans la société française, sa compréhension, la connaissance des pratiques indigènes. La compétence culturelle est désormais aussi importante que la compétence linguistique. » (Porcher L. 1995, p. 61).

Dans le domaine didactique, il est primordial de reconnaître que l'apprentissage de la langue étrangère doit véhiculer les traits culturels qui lui sont étroitement liés, ce principe constitue l'objectif majeur de l'enseignement/ apprentissage linguistique et communicatif.

En effet l'apprentissage de la langue étrangère ne peut être significatif lorsqu'il se réalise dans une volonté de l'éloigner du côté social, pour qu'il ait un sens, il doit s'accompagner de savoir-faire culturels qui sont représentés ici sous forme de culture savante (littérature, histoire, science...) ou culture quotidienne (formules de politesse, l'art de tenir une conversation et les implicites qui en découlent, la gestuelle qui accompagne le discours, les distances corporelles...etc.)

Les contenus dispensés dans les programmes scolaires doivent s'accompagner de notions ayant un rapport direct avec la culture de la langue selon une méthode prédéfinie, soit l'enseignant attend que l'apprenant acquière une compétence linguistique basique pour commencer à lui proposer des notions culturelles ou il choisit une méthode qui oscille entre linguistique et culturel, dans ce dernier cas, l'enseignant opte pour un apprentissage binaire qui comprend des notions linguistiques et de culturelles à la fois.

La langue est un héritage qui reflète une réalité sociale qui véhicule la culture et en est fortement imprégnée, d'où l'importance de former une vision d'ensemble sur les notions culturelles en présence constitutive en une langue avant d'avoir accès au savoir linguistique.

Toute langue est la résultante d'une longue et unique histoire à laquelle elle se rattache et lui attribue sa valeur, sur ce point porcher rajoute que :

« Toute une série de formes proprement linguistiques de la langue française sont en réalité des héritages sociologiques. C'est pourquoi, dans l'apprentissage du français langue étrangère, doit nécessairement figurer un éclairage sur l'histoire de la langue qui donne à l'élève le moyen de se situer par rapport à l'état historique actuel de la langue qu'il apprend » (Ibid, p. 63).

La langue a pour rôle de traduire une réalité, une manière ou un mode de vivre et de penser d'un groupe social, dont elle est le produit.

Une langue ne peut être vue comme un simple système de signes, ce système est l'héritage de toute une vie, de combats tumultueux qui ont accompagné la construction de ce système abstrait, d'ajouts de transformations, d'omission, de changements, de toute une histoire.

Pour illustrer que la langue est imprégnée de sociologie, on cite l'expression française :

« *Je connais un tel* », de cette phrase on déduit aussi que ce tel me connaît, le côté social est ancré dans la langue pour en faire un constituant incontournable.

Une langue ne peut se limiter à sa structure abstraite (système de signes abstrait) lui-même difficile à établir, cette langue est en usage par le groupe social qui la partage, et qui à force de l'utiliser ont donné naissance à une somme d'habitudes sociolinguistiques qui ont marqué son usage premier.

Ces rituels ont pris forme dans : les manières de saluer, de se présenter, de parler de soi qui se sont transmises de génération en génération par les natifs qui s'y sont imprégnés jusqu'à les considérer comme une pièce maîtresse de leurs propres identités.

Chaque discussion est « *un marché sociolinguistique* » comme l'appelle Pierre Bourdieu, dans laquelle plusieurs parlants sont en interaction pour proposer, négocier et utiliser le langage pour l'investir afin d'être le premier à ajouter de nouvelles structures langagières et ainsi chaque interaction est une sorte de négociation.

C'est pour cette raison qu'il est opportun d'appréhender les compétences linguistiques sans négliger les usages langagiers, c.-à-d. « *les espérances pratiques* » (Pierre, Bourdieu) approprié à telle ou telle contexte, le pourquoi qui pousse un interlocuteur à choisir telle ou telle expression dans une circonstance bien précise, quand est-ce qu'il convient de répondre, de se taire, de choisir une réponse adéquate.

Le bon usage de la langue implique la mise en œuvre de compétences aussi linguistiques que culturelles, ces dernières sont difficiles d'accès à un étranger qui ne peut les appréhender que de l'extérieur, l'objectif majeur de la didactique est de lui faire acquérir les situations qui nécessitent l'utilisation d'une réponse linguistique appropriée à chaque situation de communication.

C'est avec l'avènement de l'approche communicative vers les années 80, que la compétence de communication passe au premier plan sous l'influence de D.H. Hymes qui souligna l'importance des formes verbales et non verbales du langage dans leurs contextes de communication. Toutefois :

« La compétence de communication comporte également des composantes socioculturelles que l'apprenant devra connaître et reconnaître lors de tout échange. Cette dernière serait incomplète, si elle n'incluait pas un ensemble de significations culturelles qui n'ont pas de relation directe avec les fonctions du langage. La langue incarne aussi des normes sociales, des références culturelles, des valeurs, des artefacts, des implicites, etc. Qui se réfère au réel. Par conséquent, elle dépasse largement la relation qu'elle entretient avec le domaine communicatif ». (Windmuller F. 2011, p. 24).

Pour s'imprégner de la culture étrangère, l'apprenant doit acquérir des savoirs présentés comme : des contenus factuels que l'enseignant lui propose sous forme de thèmes comme :

Le mariage, les relations de travail, ou des savoirs qui se rapprochent de la sociologie, la gastronomie, la gestion du temps ...etc.

L'objectif de ces savoirs n'est pas purement communicatif, l'apprenant n'apprend pas la langue pour communiquer seulement, mais pour se mettre face à la culture étrangère, savoir réagir en confrontant des natifs dans les scènes de la vie réelle.

Si les règles de politesse de la culture d'origine imposent de s'astreindre à des comportements précis dans des situations précises, la connaissance de l'art de vivre et des normes de bienséance doivent s'accompagner d'autres notions culturelles qui sont aussi importantes dans l'enseignement des langues et qui ont des objectifs d'apprentissage parallèles à ceux de l'apprentissage de la langue.

L'apprentissage culturel repose sur la conviction de vouloir comprendre le sens et les objectifs assignés à l'apprentissage d'une langue.

Pourquoi est-ce qu'on apprend réellement une langue dans un souci communicatif, pour l'utiliser, la parler et la comprendre en produisant des énoncés ou pour l'utiliser dans l'objectif d'une meilleure compréhension de l'autre et de sa culture.

De ce qui précède, nous confirmons qu'un lien étroit est profondément tissé entre l'enseignement de la langue et celui de la culture, un lien qui malgré la volonté de le couper parfois, résiste farouchement.

Conclusion

Le présent chapitre nous a permis d'acquérir de nouvelles notions sur la culture afin de rendre la relation avec l'autre ainsi que sa culture aisée et dans un climat de compréhension mutuelle.

L'échange et l'interaction avec autrui sont sentis aujourd'hui comme une obligation vu que les sociétés actuelles sont toutes multiculturelles, il est donc impossible de croire en une société homogène épargnée de contact avec le monde extérieur, sur le plan : économique, scientifique ou culturel.

Cette relation nécessite un minimum d'informations afin qu'elle soit réussie dans un monde ou une montée du discours xénophobe haineux face aux différences et à l'accueil de nouveaux membres au sein des groupes sociaux endogènes atteint son paroxysme.

Il est donc primordial d'aborder l'autre à travers la somme d'idées qu'on pourrait réunir sur lui : sa vie, ses habitudes discursives, culinaires vestimentaires...etc.

Ces informations peuvent être fournies implicitement sous forme de clichés, stéréotypes, imaginaires et structures imagées, raison pour laquelle ce chapitre et le suivant ont vu le jour.

Ce chapitre nous a permis aussi de révéler les secrets d'une relation fondée sur la compréhension de l'autre afin de mieux vivre l'altérité.

Donc l'approche culturelle, voire interculturelle, est primordiale dans les cursus scolaires afin de corriger les idées et stéréotypes que l'on pouvait acquérir et transmettre sur l'autre en faveur d'une pensée plus objective, plus raisonnable ainsi que l'adoption d'une réflexion mature sur soi-même, sur ses propres convictions et principes.

Chapitre II

Les stéréotypes et l'apprentissage d'une langue étrangère.

« Lorsqu'on a vu un, on les a tous vus »

Introduction

Les nouveaux apports de la linguistique, la déflagration des méthodes audiovisuelles, les nouvelles méthodes mises en place en didactique des langues et des cultures ont dévoilé un intérêt croissant en faveur de séquences linguistiques « préfabriqués » qui entrecouperont notre discours et offrent une pléthore de stéréotypes variés.

En effet, ces structures syntaxiques sont omniprésentes dans le discours familier, cette présence se révèle extrêmement importante par l'enseignement des langues et du FLE en particulier, car elle est une :

« Source majeure d'expressivité en français parlé, omniprésent dans la langue des médias sous sa forme fixe ou détournée, le stéréotype est devenu en français contemporain. Un élément courant, dont la connaissance est indispensable dans la vie quotidienne » (Chapira C. 1999, p. 173).

Le présent chapitre fournit une réflexion sur la stéréotypie linguistique, les poncifs, les clichés qui naissent de la confrontation du discours aux imaginaires sociaux, ou plus exactement du rapport entre langage et société.

Il est question aussi d'aborder dans la partie qui suit les différentes théories associées à la stéréotypie que fournissent les autres disciplines entre autres, psychologie sociale, stylistique, sociocritique, théorie de la lecture et analyse de discours.

Ainsi que l'image qu'ils transmettent sur autrui et leurs rôles dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1. Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Si l'on cherche à trouver le sens étymologique du concept stéréotype, on s'aperçoit vite qu'il est constitué de deux parties, le préfixe stéréo qui dénote le caractère solide et opiniâtre qui colle à une personne et du suffixe type qui provient du domaine de l'imprimerie pour désigner un modèle ou une image imprimée.

C'est d'ailleurs, dans ce même domaine qu'il a été utilisé pour la première fois en 1922 par un journaliste appelé Walter Lippmann qui associe au vocable le sens des différentes images qui immergent notre esprit et qui se place entre la réalité et notre propre image de cette réalité.

Cette définition nous renvoie aux images simplifiées et communes à un groupe donné sur une notion, un pays ou un objet.

La France a souvent été associée à la tour Eiffel, l'arc du triomphe, Chanel.

L'Italie, souvent associée à la Camorra, la mafia, la Pizza, la Pasta.

L'Angleterre à Big Ben, la cabine téléphonique rouge, le bus à deux étages, le Tea-Time,

Le Portugal à la morue, au fado et à la pilosité abondante.

Toute personne possède une vue d'elle-même et une autre pointée vers autrui, ce qui conduit à la naissance de genres de stéréotypes, les autos stéréotypes et les hétéros stéréotypes.

Le premier genre est la résultante d'une idée qui circule chez les membres d'un même groupe c'est une idée que ses membres partagent vis-à-vis d'eux-mêmes, quant au deuxième type il dépasse la simple vision qu'on a de soi-même pour découvrir l'image véhiculée par un groupe envers les autres groupes.

Ceci dit des images figées dont on se voit soi-même d'une part et dont on voit l'étranger d'une autre.

L'individu procède par des classements cognitifs afin d'acquérir une idée précise sur son entourage qui se traduit sous forme de généralisations et de globalisations.

La stéréotypie prend origine d'une expérience réelle vécue et qui a marqué l'individu mais ce qui pose problème est la conclusion qu'il en tire, celle-ci relève d'une idée erronée et peu précise.

Un stéréotype peut être le résultat d'une expérience ressentie par l'individu qui provient d'une généralisation du genre :

« Si je vois un membre d'une communauté, ceci dit que j'ai vu tous les membres ».

Il peut être aussi issu d'une observation qui nous renvoie au fameux syllogisme d'Aristote.

« Tous les hommes sont mortels, Or Socrate est un homme, Donc, Socrate est mortel. »

En suivant ce raisonnement on pourrait avoir une multitude de stéréotypes du genre :

« Tous les Arabes portent des turbans, Or, Amin est un arabe. Donc, Amine porte un turban. »

En suivant cette déduction peu rationnelle et complètement erronée, dans le

Deuxième exemple, on se rend compte de la genèse des stéréotypes, on colle des traits physiques et moraux ou comportementales à des gens issus d'une même communauté en ignorant la spécificité de chaque membre, or on le sait tout que chaque individu est différent des autres, il possède une originalité que personne ne pourrait nier.

On procède par des jugements hâtifs généraux et globalisants, en revanche ces jugements ont des vertus puisqu'ils constituent un point de départ pour une réflexion mure et correctrice de ce que l'on perçoit par déduction et généralisation.

À ce sujet Cheves, R-M, Favier, L, Pelissier S. stipulent que :

« Sans cette faculté mentale de caractérisation, de classification et d'interprétation puis d'extrapolation d'un vécu vers une règle générale, il n'y aurait pas non plus d'intelligence, vue comme la capacité à s'adapter à des situations inconnues, l'être humain ne pourrait ordonner sa pensée et appréhender son environnement et son expérience du monde » (Chaves R-M, et al, 2012, p. 51).

Ainsi les stéréotypes nous permettent une remise en question des raisonnements généraux que l'on se fait sur un groupe social et de revoir notre processus mental afin de corriger nos idées et images en procédant par une observation objective.

Les stéréotypes ou images que nous avons d'autrui ne sont pas innés mais hérités et transmis au sein de la famille, de l'école, les médias et images publicitaires, elles sont le résultat d'un apprentissage social.

Ils peuvent renseigner aussi bien sur le groupe qui les crée que sur le groupe en question, exemple :

La Norvège est vue par les Français comme symbole de froid et de fjords, tandis que pour un portugais grand consommateur de poisson, elle est souvent associée à ce poisson.

Porcher, pense que : Les stéréotypes forment une sorte d'inconscient collectif qui forge notre identité nationale ou régionale, on se considère et considère l'autre en prenant en compte les idées reçues par nos prédécesseurs et dont on est aussi le produit.

Les stéréotypes nous aident à voir la réalité, à l'analyser à travers eux.

C'est une sorte de silhouette qui déforme la réalité mais il met en place un squelette qui nous donne une ébauche de nos idées, il est opiniâtre , fixe et ne change que très lentement mais il constitue un socle sur lequel repose l'idée que nous ayons de l'autre, il la simplifie et élucide sa complexité tout en la minimisant et réduisant , c'est le double jeu qu'offre un stéréotype à la fois réel et a une part de vérité puisqu'il ne provient pas du néant mais aussi n'offre qu'une toute petite partie de la réalité , qu'elle soit correcte ou fausse , il est pratique et doté d'une dimension opératoire,

« Le stéréotype fait partie de la réalité. Il n'existe pas de stéréotype sans fondement, d'abord parce qu'un stéréotype est une vue partielle et donc relativement fausse de la réalité, mais qui a toujours quelque chose à voir avec la réalité qu'elle caricature. C'Est pourquoi il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes .il convient pédagogiquement de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural » (Porcher L., 1995, p. 64).

D'Autre part, les stéréotypes sont partie intégrante de notre patrimoine culturel puisqu'il nous était transmis par les anciens d'où leur importance sociale et culturelle, donc on ne pourrait s'emparer d'eux puisqu'ils sont intégrés au fin fond de notre identité, ils réapparaissent à chaque fois qu'on désire les effacer puisqu'ils sont issus d'une acquisition naturelle et inconsciente.

Toute tentative de détruire un stéréotype ne pourrait aboutir car ils sont porteurs de sens même partielle, donc vouloir les éradiquer serait une entrave à la réalité.

La somme des informations que nous avons sur un pays nous renvoie inconsciemment à la somme des stéréotypes par lesquelles il est connu, en parlant de la France qui n'est pas fascinée par ses Champs-Élysées, sa tour Eiffel, l'arc du triomphe, le chocolat et le croissant par lesquelles elle est connue.

Pourrions-nous nous débarrasser d'eux, impossible ce serait une amputation de la réalité car ils sont profondément enracinés dans une culture et constituent un point de départ d'un apprentissage qui va au-delà, c'est à dire, en leur offrant une identité authentique d'un aspect qui veut se faire prendre pour le tout.

Ils sont donc, à la fois indispensables et incomplets pour informer sur une culture, elle vit et respire grâce aux, qu'ils parlent d'elle-même ou des autres cultures.

Sur leurs utilités, Porcher rajoute que :

« L'enseignement de civilisation doit leur donner toute leur place. Une didactique qui cherche à les réduire (comme c'est une croyance répandue parmi les enseignants) est une didactique étriquée, qui confond l'apprentissage d'une langue avec celui d'une science exacte » (Ibid).

On ne pourrait donc jamais sortir vainqueur d'un duel avec des ombres ou des mythes, or les stéréotypes sont l'ombre d'une réalité dont ils sont le produit et les producteurs.

2. Les stéréotypes dans l'enseignement apprentissage des langues et des cultures

Comme il a déjà été mentionné, les stéréotypes offrent une image simpliste et réduit ou déforment la réalité, ceci nous incite à nous rendre compte de l'insuffisance de ces stéréotypes pour informer sur l'autre, l'enseignant ainsi se voit contraint d'éclairer les apprenants sur le caractère incomplet et d'éveiller l'apprenant à procéder par une méthode analytique et être doté d'esprit critique et valoir une conscience éthique.

Cet éveil, explique J-L Dufay(2006), à plusieurs objectifs : D'ordre intellectuel, éthique ou esthétique.

D'abord, d'ordre intellectuel : l'enseignant ici est appelé à initier ses apprenants à se rendre compte des idées péjoratives et réductrice qu'ils peuvent rencontrer dans leurs cultures ou dans la société et de s'en méfier puisque ces idées peuvent cacher voir détourner la réalité.

L'apprenant doit faire preuve de lucidité et laisser de côté les idées d'ordre général et s'appuyer sur sa propre pensée qui peut proposer des idées nouvelles et différentes qu'elles soient sur les idées que nous ayons sur les autres ou sur nous-mêmes.

Il existe aussi ce qu'on appelle les enjeux liés à l'éthique qui favorisent l'esprit de tolérance et de paix, l'apprenant ici est appelé à être conscient du côté raciste ,discriminatoire, égocentrique qu'englobent ces idées reçues qui minimisent sa vision du monde, on tend ici à initier l'apprenant aux valeurs du vivre ensemble en instaurant un climat de tolérance , de respect des valeurs de l'autre ainsi que de ses stéréotypes.

Par ailleurs, il existe les enjeux tournés vers un angle esthétique, ceci dit être en mesure de dépasser certaines images qui circulent et qui renferment des idées simplistes et ressassées.

Initier l'apprenant à évaluer de façon parallèle et critique les œuvres littéraires et artistiques et faire preuve ainsi d'une conscience esthétique élevée.

Les stéréotypes représentent des dogmes qu'il convient de maîtriser afin de repérer les œuvres qui veulent les dépasser de celles qui tentent juste de les reproduire.

3. Quels modèles et quels savoirs utiliser.

Le rôle de l'école est de démystifier les stéréotypes et les idées négatives que nous avons longtemps eus sur l'autre, en revanche si elle se contente de les détruire et les critiquer elle condamnera ainsi l'apprenant à la schizophrénie, or avant de les démystifier il faut commencer par les connaître et les utiliser à bon escient, les approcher de l'intérieur, les maîtriser afin de pouvoir les dépasser.

L'école est avant tout censée commencer par des savoirs standardisés et simplistes, d'où l'intérêt de prendre ces stéréotypes comme béquilles sur laquelle on bâtera un savoir solide et rationnel.

En science pure ou exacte. Les apprentissages sont basés sur des notions savantes et vulgarisés qui ne vont pas forcément avec les idées reçues et globalisantes ou les savoirs standardisés que partage l'ensemble d'une communauté.

Les résultats auxquels la communauté scientifique est parvenue dans sa recherche sur l'atome, la lumière, le son, les astres ne sont pas les mêmes que les idées partagées par un groupe, la science éveille plutôt notre intérêt à faire un pas géant avec ces idées irrationnelles erronées par lesquelles on peut expliquer ces phénomènes.

Pareil pour l'enseignement/apprentissage des langues /cultures, on ne peut envisager un apprentissage sans un retour aux sources, sans plonger dans les stéréotypes de la culture qui constitue la base d'un apprentissage qui vise d'apprendre à recevoir et produire des discours.

« les récents développements de la sémiotique et de la psychologie cognitive nous ont appris qu'il était impossible de produire et de recevoir des textes sans y projeter un certain nombre de structures langagières narratives thématiques, idéologiques préétablies et de connaissances communes autrement dit la pratique d'une langue — culture requiert l'usage incessant de stéréotypes, un usage qui, sans doute, gagne à se faire de plus en plus distant et critique, mais qui consiste d'abord dans la simple maîtrise des expressions, des schémas discursifs et des représentations les plus usuels » (J-L Dufays, 2006, p. 69).

Si on jette un regard critique sur la qualité des apprentissages préliminaires dispensés au profit d'apprenants en contact avec la culture française, les premières leçons s'articuleront autour des différents clichés et stéréotypes de la culture de l'hexagone, il s'agira de découvrir la France à travers ses monuments historiques, ses grands hommes qui ont marqué l'histoire, sa gastronomie culinaire, ses sites historiques, sa mode, son parfum, ses stars, sa grammaire et sa rhétorique ou toute faute qu'elle soit au niveau de la grammaire ou de l'orthographe est vue comme une atteinte à la morale et au bon goût.

Dans le domaine de la littérature aussi, on ne peut nier l'existence et l'importance de ces stéréotypes, on ne peut citer un écrivain sans évoquer son style d'écriture, le genre littéraire dans lequel il s'inscrit et donc la multitude des stéréotypes qui inondent le style de chacun.

L'apprentissage littéraire nous conduit à visiter inévitablement les courants et genres et donc la somme des stéréotypes qui marquent chacun d'eux.

« À quoi se résume en effet le savoir utile sur le romantisme avec exaltation du moi, mal de vivre, communion avec la nature, sentimentalisme, Hugo et Musset, Werther et Rene, (Le lac et la mort du loup) de même en quoi consiste le savoir scolaire

sur la littérature fantastique sinon dans le cocktail stéréotypé « *rupture apparente avec le monde réaliste peur montée de la tension personnage surnaturels + incertitude finale* » (Ibid).

Dans la mesure où elle constitue un patrimoine la littérature apparaît bien, en partie, comme un important thésarus de stéréotypie » (Ibid, p. 70)

Ces informations sont non seulement utiles mais quasiment importantes pour assurer l'activité de la pensée et de la communication, pas de mise en œuvre de la syntagmatique scripturale et lecturale sans le recours à une réserve de paradigmes. »

Au sein de l'école aussi l'enseignant est appelé à inculquer à ses apprenants les connaissances les mieux établies et qu'ils gardent longtemps dans son esprit.

En pédagogie, l'enseignant a longtemps été montré du doigt comme signe de conservatisme culturel comme le déclare Jean Claude Forquin, il s'explique que l'école ait pour mission de fixer dans les esprits des connaissances cognitives sous forme de modalités et d'outils nécessaires à l'activité humaine, une sorte d'initiation à la civilité, on procède ainsi par la transmission de savoirs d'ordre constant, universels incontestables.

Ces critères s'opposent aux principes du romantisme qui prônent l'ouverture de l'esprit à la créativité et la nouveauté, aux idées novices et modernes.

L'école n'a rien contre les idées originales, créatrices et nouvelles, en revanche, elle n'est pas aussi affolée par ce qui est à la mode et moderne, elle est plutôt consciente du caractère éphémère de certaines notions.

Dans ce sens on ajoute, l'avis de Galisson concernant les informations stéréotypiques qui stipule que les apprenants d'une langue étrangères qu'ils soient natifs ou allophones n'ont pas les mêmes besoins pour s'initier aux stéréotypes.

Les natifs baignent dans la société où ils sont en contact direct avec ces stéréotypes, ils sont donc en situation d'apprentissage directe et implicite, ces stéréotypes lui sont prodigués par la société dont ils sont issus. Contrairement aux stéréotypes littéraires qui nécessitent un apprentissage formel dans les bancs de l'école.

Quant aux allophones, ils éprouvent plus de difficultés à comprendre les clichés qu'ils rencontrent dans la société que ceux issus des œuvres littéraires, ce qui importe pour eux est d'appréhender ces informations culturelles qui circulent émanant de la culture anthropologique.

De ce qui précède, on déduit que les stéréotypes sont omniprésents en pédagogie mais leur présence est non seulement bénéfique mais beaucoup plus importante que leur mise en écart.

4. Stéréotypes/ Mode d'énonciation

D'après ce qui a été dit, on déduit l'importance des stéréotypes dans l'apprentissage d'une langue étrangère mais n'écartons pas l'effet que ceux –ci exercent sur les acteurs de l'opération didactiques qu'ils soient profs/ apprenants, concepteur de méthode, ainsi que sur la qualité de leurs discours.

Ce volet qui s'intéresse aux interactions et à l'énonciation au sein de la classe lorsqu'un enseignant s'engage avec ses apprenants dans un cours de langue peaufiné de stéréotypes et l'impact de ce discours qu'il emploie sur lui ou sur son groupe ou en contrepartie l'effet de certaines productions d'élèves sur le maître n'a pas suscité l'intérêt des recherches didactiques auparavant pourtant ce sont là des points qui semblent ouvrir des pistes de recherche sur lesquelles, il est nécessaire de focaliser l'intérêt des enseignants.

On comprend donc combien il est difficile voire impossible d'interagir avec ses élèves sans employer des stéréotypes qu'ils soient sous forme de propos ou comportement, en revanche la qualité d'un enseignement se manifeste par le biais de ce qu'il rapporte comme nouveauté, innovation, sa capacité à faire un pas avec cette « langue de bois éducative ».

En somme nous dirons que la méthode qui paraît idéale ici serait de se servir tantôt de ces stéréotypes comme moyen de communiquer avec ses apprenants à condition de ne pas s'en limiter et de chercher à les dépasser et à être innovateur et créatif.

5. La conception du stéréotype à travers les temps

Toute notion Évolue dans le temps, celle de stéréotype a connu des changements épistémologiques que nous citerons, ci-après.

5.1. Au Passé

La notion de stéréotype était autrefois ancrée avec force dans les esprits et occupait une place quasi importante dans le domaine de la didactique, les images sont représentées sous forme de modèles répété et ressassé, fortement utilisé pour transmettre des savoirs, auxquelles on n'avait pas encore attribué l'appellation actuelle, cette méthode a duré jusqu'aux années 1960.

Dans cette époque les textes littéraires étaient des pamphlets de stéréotypes, le mariage était parfait entre le texte et l'usage linguistique.

On utilisait des textes anciens pour transmettre des modèles qui reflétaient « une belle image « de bien être ».

« On rappellera en particulier le caractère archétypal et la fortune didactique durable (plus de 2 00 ans) du Télémaque de Fénelon, ce récit conçu initialement pour régir l'éducation du dauphin, qui constituait un recueil remarquable des stéréotypes typiques de la bonne littérature » (Dufays j-l, 2006, p. 73).

L'école avait pour mission à cette époque d'assurer une longévité à ces stéréotypes en ayant recours à des textes littéraires qui offraient des exemples à suivre.

Ainsi l'école et la littérature s'entraidaient pour servir et valoir des images stéréotypées, elle donna naissance à des textes littéraires canonisés qui seront le noyau autour duquel s'articuleront tous les travaux et corpus scolaires.

5.2. Les stéréotypes dans les temps contemporains

Le domaine didactique à été boosté par un grand renouveau qu'il a connu vers les années 60 ce qui était sacralisé autrefois se voyait bafoué entre autres la conception de stéréotypes qui n'a plus la place qu'elle occupait autrefois, ces images qu'on vénérât autrefois cèdent place à de nouvelles notions qui sont. Renouveau, imagination, créativité, communication, liberté d'expression, sans oublier l'apport de la linguistique qui prône l'étude scientifique du langage.

On constate ici que l'apprenant est au centre de tous les apprentissages, il est capable de se prendre en charge, l'école est censée lui confier les outils nécessaires à son propre épanouissement à condition de le libérer du poids social qui entrave son parcours.

Cette époque est connue par les grands changements qui ont affecté « les savoirs et les modèles » d'autrefois par remplacer l'importance de l'apprenant en tant que centre d'intérêt et sa place dans la société dans ses relations et ses échanges et interactions avec autrui.

Cette liberté prônée dans ces temps-là ne peut être assurée que par la libération de l'apprenant de ces modèles rassurés qui limitent sa créativité.

Cette tendance qui s'est opposée au stéréotype a vu le jour au début du siècle avec l'apparition de quelques ouvrages qui se sont permis de critiquer les images archétypales d'antan notamment dans le domaine de la littérature où Balzac était visé comme Parangon, c'est vers les années 60 que Barthes a critiqués dans ses ouvrages les modèles bourgeois que les œuvres littéraires traduisaient et il s'est clairement démontré comme opposant des stéréotypes en disant : « *Dans chaque signe dort ce monstre, un stéréotype* ».

On voit ainsi que la littérature n'est plus sacralisée mais regagne sa place comme genre littéraire parmi d'autres.

Elle n'a plus pour mission de caricaturier les gens issus de classe moins noble mais permet plutôt l'ouverture des esprits à un monde nouveau où ce qui était reconnu autrefois est remis en question à présent.

À ce propos : Dufays rajoute que :

« *De la production littéraire est retenue non plus ce qui perpétue les signes rassurants de la tradition mais ce qui innove et déstabilise l'ordre établi. Après avoir été perçue comme une perpétratrice de stéréotype et une machine à ordonner le monde, la littérature devient à l'inverse un instrument de lutte contre les conformismes de tous poils* » (Ibid. p. 75).

5.3. Les stéréotypes aux temps modernes

Au temps moderne la notion de stéréotype jouit d'un statut d'ambivalence entre adjuvant et opposant, les recherches récentes qui se sont intéressées au paradigme n'ont fait qu'accentuer les tensions entre tenants aux anciens modèles standardisés et chercheurs qui clament de faire un pas avec ces mêmes modèles.

Dufays, de son côté, tisse un lien entre cette polémique et ce qu'il emprunte à Umberto Eco de « *postmodernité* » pour lui le stéréotype est censé devenir un objet complexe que les chercheurs en didactique doivent élucider et bien placer au centre de la démarche interculturelle.

Ce paradigme postmoderne incarne une ambivalence dans laquelle réside sa richesse, il est complexe et par cette complexité il ouvre des pistes de réflexion en didactique notamment de l'interculturel.

L'emploi du stéréotype dans l'apprentissage d'une langue étrangère permet un double intérêt du fait qu'il constitue une initiation, un premier contact avec la culture de l'autre qui peut être certes flou, générale mais utile et bénéfique quelque part, une prise de conscience qui nous pousse à s'en passer et de s'ouvrir sur d'autres connaissances plus importantes et plus complexes.

6. Le stéréotype au cœur de la démarche interculturelle

Autrement dit, comment exploiter voire maîtriser en œuvre les stéréotypes dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans une pratique interculturelle, divers ouvrages se sont attelés à expliciter ce va-et-vient à l'égard des stéréotypes, dans la partie qui suit nous allons énumérer les principes qui paraissent importants dans un projet didactique ayant une visée interculturelle.

D'emblée, il est important d'éviter d'enseigner la culture de l'autre à l'état pur « *authentique* » puisque aucun apprentissage d'une autre culture n'est envisageable sans le passage par des généralisations et des standardisations.

Une gradation de stéréotype acquis par cheminement progressif est possible dans ce cas en raison de la carence cognitive à apprendre un flux important et varié d'information, d'où la nécessité de proposer un nombre limité et facile d'information si on vise un apprentissage réussi.

Ceci dit qu'on ne peut transmettre des informations sur une culture en bloc mais par étapes, par simplification, ainsi les stéréotypes semblent être le meilleur moyen pour approcher une culture.

L'enseignant s'interrogera ici non pas sur leur utilité mais se trouve contraint de choisir parmi eux lesquels sont les plus adéquats pour assurer son objectif.

Le cas échéant, l'apprentissage du FLE nous renvoie à choisir parmi les expressions françaises figées, les scénarios communicationnels typiquement francophones et les

représentations de la francophonie, ces dernières semblent mieux convenir aux niveaux des apprenants et vont de pair avec leurs attentes cognitives.

Pour atteindre son objectif et assurer un apprentissage efficient, l'enseignant est amené à faire bon usage de ces stéréotypes et se rendre compte de leur caractère indispensable et important plutôt que de ne voir que leur côté insignifiant, réducteur et erroné.

Ensuite, il est judicieux de partir de ce que les apprenants savent déjà, leur pré requis, avant de partir à la découverte de l'autre, il semble important de prendre appui de leur vécu pour aller à la quête d'un autre monde, vygotsky l'appelle « *Zone de développement proche* ».

Autrement dit : les informations qu'ils peuvent acquérir avec l'aide de l'enseignant , ce dernier procède par réunir la somme d'information que le groupe classe est censé avoir sur la culture étrangère sous forme de stéréotype et une zone de développement moyen puisqu'il est face à un groupe , il est souhaitable d'accepter toutes les propositions venues des apprenants pour ne pas heurter leur sensibilité et exercer une sorte de violence symbolique , on pourrait sélectionner entre les stéréotypes et les classer sous forme de connaissances intermédiaires.

Aussi, on pourrait les réunir sous forme de glossaire qui englobe les stéréotypes et clichés qui renvoient à un peuple donné.

Cet apprentissage préliminaire n'épargne aucun apprenant, de tous les niveaux ils sont sollicités, et on pourrait utiliser comme telle la notion de stéréotype dans le but d'acquérir des savoirs sous forme d'images, d'expressions ou de représentations par le biais de la lecture et de l'écriture qui leur permettent de comprendre et d'interagir dans une autre culture.

Un autre point essentiel qui semble indispensable aux deux critères précédemment cités. Souligne l'importance de baser l'enseignement sur des stéréotypes à la mode, actuel et qui sont familier par rapport au vécu des apprenants. Même si l'enseignant puise ses cours sur des textes anciens, l'élève sentira leur importance et la fatalité de les connaître en raison de leur apparition sur les chaînes télévisées.

« Un stéréotype du passé qui est absent des discours d'aujourd'hui est un schéma mort dont l'étude n'intéresse que les érudits ». (ibid, p. 79).

L'enseignant pourrait procéder en utilisant des documents authentiques qui les attirent et sont proches de leur centre d'intérêt, que Ça soit, des BD , des fragments de romans, de manuels

scolaires truffés de stéréotypes qu'ils sont censés contempler et ressortir l'information essentielle qui définit le phénomène en question.

Comme tout apprentissage l'acquisition d'une culture autre que la sienne propre se fait progressivement, en passant du simple au compliqué, d'une information banale à une autre pointue.

Les images et représentation clés d'une culture s'apprennent en suivant un cheminement selon leur importance et difficulté.

On ne peut s'attendre à ce que l'élève explique ou problématise ce qu'il semble ignorer, il doit d'abord s'imprégner d'une représentation, avoir une image stable avant de pouvoir l'expliquer surtout en parlant des connaissances culturelles qui sont définies par leur complexité du fait qu'on s'appuie sur des généralités.

Cet apprentissage est basé sur un va-et-vient de parole entre le maître et l'élève d'une langue d'un côté et le recours à des activités de réception et de production d'autre part.

En somme, il est évident que toute méthode d'appropriation d'une culture nouvelle basée sur des stéréotypes se fait étape par étape pour arriver à les écarter complètement et d'être conscient des influences psychologiques, morales ainsi que du caractère d'ambivalence qui en découlent.

L'enseignant ici a le choix entre une multitude d'activités, il pourra procéder à leur analyse, faire un travail d'analogie entre des stéréotypes provenant de corpus différents et puis de les réemployer dans d'autres contextes.

L'idée est de s'interroger sur le sens du stéréotype qui à première vue paraît simple puis demander aux apprenants d'expliquer leurs propres stéréotypes et puis les réemployer de manière comique ou dialectique.

De ce qui précède on constate que l'utilisation des stéréotypes en une optique interculturelle quand on sait s'en servir, permet non seulement de diversifier les apprentissages mais contribue aussi au développement cognitif, psychique et moral de l'apprenant.

7. Les origines du stéréotype

D'où viennent ces stéréotypes ? Pour répondre à cette question nous allons fouiner en psychologie dans les théories de la personnalité et du conflit social, leur genèse est liée d'une part

aux motivations individuelles de type psychologique et de l'autre aux conditions environnementale et sociale ce qui nous renvoie aux études faites vers les années 40 et 50 de ce siècle par t. w. Adorno qui a mené une recherche dite psychodynamique qui s'articule autour de l'origine de visions hostiles que l'individu éprouve à l'égard d'autrui.

Il les associe beaucoup plus à des facteurs individuels incarnés au fin fond du psychisme de l'individu et plus qu'à son entourage social.

Cette perspective a pris comme cheval de bataille la personnalité autoritaire notamment sur la montée du fascisme qui s'est accrue après la Seconde Guerre mondiale.

L'étude a pu démontrer que toute personne ayant subi une autorité dominante durant l'enfance précisément parentale est ainsi exposée plus qu'une autre personne à accepter passivement l'endoctrinement fasciste, il se laisse ainsi dominer et émergé par les idées qui leur sont proposées avec une soumission totale.

Comme le signale Ruth Amossy :

« Ils se laissent facilement séduire par les démagogues qui les manipulent davantage, une répression aussi sévère ne peut qu'éliminer toute manifestation d'hostilité envers les membres du proche entourage : elle équivaudrait à briser un tabou. Il en résulte que l'agressivité cherchant à exutoire se retourne contre des individus appartenant à un groupe extérieur. Il s'agit d'un déplacement à valeur cathartique » (Amossy R, 2011, p. 43).

Cette théorie a été critiquée et remise en question ultérieurement du fait qu'elle a associé l'autorité du fascisme alors que c'est une qualité qui peut exister même chez d'autres catégories de la société.

D'autres recherches ont vu le jour pour éclairer sur l'origine des stéréotypes et clichés entre autres Rokeach qui s'est focalisé cette fois-ci sur un groupe de jeune britannique amoureux du socialisme de l'époque et qui s'opposait ainsi à la bourgeoisie prédominante.

Dans un autre volet les recherches qui ont suivi ont plutôt lié la prolifération des stéréotypes à des facteurs sociaux teintés d'hostilité et de rivalité à l'égard de l'autre d'où la naissance de « *la théorie des conflits sociaux* » citée par Amossy R. et fondée par Muzafer Sherif qui explique l'existence des stéréotypes à des phénomènes de compétition d'où l'apparition de jalousie et de rivalité qui se traduit par des stéréotypes vis-à-vis de l'autre.

Le chercheur a eu recours à des groupes d'adolescent qui se sont rencontrés dans un camp de vacances .Il a œuvré de façon à susciter la création de deux groupes opposés qui ont mis en place leurs lois et leader , trois étapes ont été suivies pour l'expérimentation une première consacrée à l'intégration au sein du groupe et la familiarisation avec les Co membre, une seconde ou les deux groupes se sont confrontés dans des situations qui les ont placées en réelle compétition ce qui a engendré une grande rigidité et austérité voire agressivité vis-à-vis de l'autre groupe.

Dans la troisième étape dite de réconciliation ou on a tenté de tisser des liens d'affinité entre les deux groupes en ayant pour souci de prôner une attitude de positive vis-à-vis de l'autre.

Hélas cette tentative était vouée à l'échec car aucune affinité n'a pu exister sauf dans le cas d'une menace extérieur, il s'avère important de souligner que cette théorie voit le stéréotype comme aboutissement d'une rivalité ayant un objectif précis.

Dans une autre optique le stéréotype est l'explication d'une domination exercée par une partie au pouvoir qui tente d'affliger un mode de vivre qu'elle instaure en émergeant une multitude de stéréotypes en sa faveur et qui démontre l'autre comme basané et inférieur et qu'elle utilise comme armature pour justifier sa domination.

De ce qui suit, on remarque combien il est difficile de s'appuyer sur des relations de force ou de compétition entre deux parties de force ou de compétitivité entre deux parties opposées pour valoriser les stéréotypes qui en découlent.

Le bien-fondé de ces informations qui naissent de ce type de relation ne peut être qu'incomplet ou donne une idée erronée or les deux parties ne se sont pas réellement connus.

Il semble judicieux ici de, si l'on désire que les membres se connaissent réellement et corrigent l'idée qu'ils portent l'un de l'autre. Ils doivent se rencontrer dans le but de dévoiler les stéréotypes dévalorisants et les comparer à la réalité afin de corriger les idées fausses et erronées.

Ces propositions s'opposent à la théorie de sherif :

« Estimant que les situations conflictuelles constituent la source principale des stéréotypes négatifs, celui-ci ne comporte de résolution que dans une modification radicale des données de base. Le contact en soi est insuffisant, il n'est d'ailleurs jamais neutre .la relation à l'autre étant toujours médiatisée par une image préexistante. Dans les régions multiculturelles, on sait d'expérience qu'un contact

prolongé entre groupes en conflit peut exacerber la tension plutôt que la résoudre. »

(Cité par Amossy R. 2011, P. 44).

Les chercheurs qui s'intéressent à la communication interculturelle s'appuient sur ces prémisses dans un souci de réunir les parties en conflit des pays qui s'entre déchirent.

Ladmiral et Lipiansky qui se sont penchés aux relations qu'entretenaient les deux puissances européennes qui se sont opposées durant les décennies passées, la France et l'Allemagne expliquent que la rencontre de deux groupes nationaux opposés ne peut que perpétuer les stéréotypes et les ancrés davantage pour y remédier il faut penser à organiser un dialogue ou les participants doivent se rendre compte que leurs stéréotypes sont influé par les tensions qu'ils peuvent avoir durant la rencontre et qu'ils doivent non pas chercher à écarter leur catégorisation mais plutôt penser à les décoder en se référant au contexte et à la situation qui les a vues naître , histoire de déchiffrer leur place dans la dynamique des liens entre nations.

En revanche, cette théorie reste incomplète selon les deux chercheurs, ils rajoutent qu'une initiative est à mettre en œuvre aux membres : « Un cadre d'action commune et de coopération reposant sur des motivations profondes (professionnelles, culturelles, existentielles, etc. » (Herschberg, pierrot A. 2011, p. 44).

8. Le bon côté des stéréotypes

On sait pertinemment que plusieurs critiques ont visé le caractère erroné, insuffisant et peu fiable des stéréotypes malgré cela, on ne peut ignorer les vertus qu'ils incarnent et qu'ont démontrées les recherches récentes qui s'y sont préoccupées en psychologie sociale spécialement.

Ces dernières ont souligné la nature indispensable du stéréotype duquel on ne peut s'en passer vu qu'il tisse des liens sociaux entre les peuples et constitue un élément important qui fonde la relation que nous avons avec nous-même ou avec autrui, les auteurs de stéréotypes et cognition sociale vont jusqu'à affirmer que ;

« Les stéréotypes sont le résultat d'un processus qui vise à régler les interactions sociales avec la plus grande efficacité possible » (Leyens, 1996, p. 23).

9. Les stéréotypes et l'identité sociale.

Le stéréotype remplit un rôle social très important lorsqu'il se manifeste comme armature contre tout changement et constitue ce qu'on appelle notre identité qui est basée sur la somme de

généralités qui sont le vecteur de base responsable d'assurer sa longévité face aux attaques extérieures qui menacent sa cohésion et sa solidarité.

Ces propos nous renvoient aux minorités qui proclament leurs identités qui se veulent différentes, elle préserve ainsi son identité contre toute tentative d'aliénation et d'intégration à la masse sous forme de ses propres stéréotypes qui la rendent unique et authentique.

« L'adhésion à une opinion entérinée, une image partagée, permet par ailleurs à l'individu de proclamer indirectement son allégeance au groupe dont il désire faire partie. Il exprime en quelque sorte symboliquement son identification à une collectivité en assumant ses modèles stéréotypés. » (Fishman cité par : Amossy R. p. 45).

Ainsi, l'individu se voit entrer dans la peau du groupe auquel il s'intègre implicitement il se voit à travers leurs images, commence peu à peu à adopter la vision et les jugements du groupe qu'il désire intégrer et ainsi petit à petit il se crée une place parmi ses membres et s'attend en contrepartie à ce qu'il soit considéré comme élément de ce même groupe.

Ceci dit que les stéréotypes contribuent à l'adhésion de l'individu au sein d'un groupe social, et de même, ils tissent et consolident les liens au sein du groupe dont les membres croient en ses stéréotypes qui leur assurent une appartenance à ce même groupe dont il est un élément constitutif.

Toute personne ayant certes une identité unique qui la rend différente et singulière, possède aussi une autre identité sociale qui lui assure l'intégration à un groupe avec lequel il partage un nombre de notions et assure une reconnaissance et une valeur au sein de ce même groupe, à ce sujet Fisher stipule que :

« Si l'identité personnelle est un processus psychologique de représentation de soi qui se traduit par le sentiment d'exister dans une continuité en tant qu'être singulier et d'être reconnu comme tel par autrui, L'identité sociale est un processus de psycho- social de construction de et de représentation de soi résultant des interactions et des cognitions des individus concernant leur appartenance sociale » (Fisher, 1996, p. 202).

En suivant ce raisonnement, on déduit que le nombre de personnalité sociale que peut avoir une personne est multiple du moment qu'elle fait partie d'une classe sociale, d'une nation, d'un pays, d'un parti politique, d'une ethnie, d'une famille, d'une région...etc.

Nous avons donc autant de personnalité que d'appartenance.

La vision commune qui ressort de ces catégories définit l'identité dans son essence ainsi que la relation et les rapports qu'elle entretient d'un côté avec autrui.

Si l'on veut aller plus loin que ce que nous a rapporté la psychologie sociale, sur la notion de stéréotype et de sa corrélation à l'identité, on constate que nombreuses sont les recherches récentes qui se sont penchées au stéréotype dans plusieurs domaines : la psychologie culturelle ou interculturelle.

La question du stéréotype est omniprésente dans les situations de contact des langues et des cultures, notamment le cas des immigrés issus de la première génération qui se sont installés en Europe au début du siècle passé.

Ceux-ci sont déchirés entre deux mondes différents et subissent les conséquences d'une rupture entre leur monde duquel ils sont issus et celui dans lequel ils se sont installés.

Ils se voient ainsi contrains d'adhérer les normes de la culture d'accueil qui généralement infériorise ses valeurs et ainsi sa propre personne, il se soumet aux nouvelles lois dictées par la société d'accueil, et se réfère au monde que cette même société lui a procuré à travers les images communes sous forme de stéréotypes qu'elle a inventoriés sur lui et son groupe.

Les systèmes de valeurs que les Maghrébins se font de la famille et de la place accordée à la femme sont très nuancés par rapport à ceux véhiculés par les Français, d'où l'apparition d'une vision stéréotypée qui dévalorise leur modèle culturel et qui continue à critiquer le groupe y croie toujours en eux.

Le contact de ces deux cultures oblige les nouveaux arrivés en France à effectuer des classements dans leur système de valeurs « *les modalités variables* » (Amossy, p. 47).

De ce classement conditionnent leur insertion dans ce nouveau contexte qui est la société française.

Par ailleurs, la psychologie sociale a démontré les vertus que peut avoir un stéréotype, il augmente notre confiance en nous lorsque nous faisons notre bilan personnel, le stéréotype nous hiérarchise au sein d'un groupe, donc ici il s'agit « *nous* » plutôt que d'un « *il* », le groupe devient unique en son genre, ses membres cherchent à devenir semblables au point de ne plus remarquer de différences qui séparent les uns des autres, cette ressemblance s'acquiert par une mise en relief qui met le groupe au centre d'intérêt jusqu'à rendre les divergences invisibles.

Ceci nous conduit au constat soulevé par Amossy, quand elle déclare que :

« La perception de soi et de l'autre aboutit à des résultats erronés dès lors qu'elle repose sur un processus de catégorisation sujet à caution ».

Cette vision ne semble guère aboutir du moment que les membres du groupe ne sont pas des copies conformes les unes des autres, la similitude entre eux ne pourra jamais être parfaite, d'où les résultats erronés sont inévitables dans ce cas du fait qu'elle s'appuie sur un raisonnement de classement sujet à caution.

Les tenants de cette théorie de l'identité sociale fondée par Henry Tajfel, 1969 avance que : les images stéréotypées sont efficaces même lorsqu'elles sont erronées ceci s'explique par le fait que si nous voulons donner de l'intérêt à un groupe il nous suffirait de montrer le caractère similaire entre ses membres et ainsi nous valoriserons ce groupe davantage or :

« Projeter une image unifiée permet de les confronter pour mieux les évaluer, comparaison qui à la lumière des expériences menée sur le terrain semble tourner généralement à l'avantage du groupe auquel appartient l'évaluateur. »

En se référant toujours à la théorie de l'identité sociale, cette subjectivité ou ce favoritisme que l'individu affirme à l'égard de son groupe d'appartenance permet de le survaloriser lui-même. Cette aura qui illumine l'image du groupe d'appartenance est l'arbre qui cache la forêt puisqu'elle le concerne aussi, lorsqu'elle est instrumentalisée, le classement semble avoir un impact positif sur la vision qu'il a de lui-même.

S'auto-évaluer ne peut échapper à la subjectivité et à la tendance à vouloir montrer le prestige et les bienfaits du groupe dont on est membre constituant.

Le théoricien a aussi souligné que l'individu qui ne cesse de démonter le prestige et les talents dont joui son groupe d'un autre côté propage en même temps une idée infériorisée des autres. Il rejoint ainsi la théorie du conflit social pour une raison ou une autre.

Toute personne qui se déclare faire paire partie d'un groupe même imaginaire va nécessairement faire l'éloge du groupe auquel elle appartient et ainsi favoriser ses Co- membres au détriment du reste.

D'autres domaines ont traité le rôle du stéréotype dans la construction de l'identité telle que l'ethno psychologie, cette discipline s'est penchée à décrire le phénomène de et à accoucher de

plusieurs théories qui s'y rapportent, aussi des considérations globales, l'un des piliers de cette discipline est « l'imagologue » ou l'étude du « contenu des représentations qu'un peuple se fait d'un autre (hétéro image) et de lui-même(auto image) » (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p. 228).

À partir des recherches quantitatives sur les visions que les groupes ont d'eux-mêmes et des autres on se rend compte qu'il ya eu d'autres recherches sur le processus du développement d'une identité lorsqu'elle est mise en contact à d'autres identités.

On dépasse ici, la simple corrélation d'images indépendantes pour aller plutôt à la quête d'un système de représentation qui met en exergue « *auto et hétéro représentations* » comme le pensent Ladmiral et Lipiansky (Ibid, p. 221).

En s'appuyant sur les travaux des deux chercheurs précédemment cités, on déduit que la communication interculturelle –basé sur des expériences sur les représentations traitant les relations franco-allemandes se sont présentées les relations dans leur ambivalence et complexité sous la forme du reflet d'un miroir.

A toutes ces théories qui se sont focalisées sur le rôle du stéréotype dans l'élaboration de l'identité s'ajoute le rôle des interactions sociales régit par les idées que les éléments se font d'eux même et de l'autre, dans cette interaction les préjugements que nous ayons sur nous-même constitue un gage pour assurer une bonne interaction.

Cette vision et aussi confronté par la suite à une « régulation sociale » que le sociologue Goffman responsabilise dans toute sorte d'interaction qu'elle soit d'ordre personnel ou professionnel.

Il met en place une dramaturgie où :

« L'impression qu'on doit produire pour réaliser une activité sociale donnée passe par la mise en œuvre de certains rôles de routine (parts) ou modèles d'action préétablie qu'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions » (1973, P. 23).

Ainsi le stéréotype se présente sous la forme d'un noyau autour duquel s'articule notre image personnelle sur soi et celle-ci est la base de toutes les interactions sociales que nous pouvons avoir.

10. Stéréotype et cognition

Au-delà du rôle des pré-jugements dans l'élaboration de l'identité sociale qui sont au cœur de toute interaction elles sont aussi nécessaires dans « *la cognition sociale* »

L'apogée des études dites cognitives s'est fait entendre vers les années 70 considéré comme pièce maîtresse de la psychologie sociale plus précisément son traitement, déchiffrement et mémorisation, qu'il s'agit d'information qui renseigne sur un individu ou un groupe.

L'idée est de se réconcilier à la mauvaise presse qu'acquière les stéréotypes depuis longtemps étaient considérés comme procédure normale, leur objectif est d'étudier la place accordée au stéréotype dans le processus cognitif ordinaire.

« En particulier acquisition, l'élaboration et le stockage des informations dans la façon dont chacun de nous perçoit une autre personne, se la représente ou s'en souvient, quel est l'impact des schèmes collectifs préexistant ? Dans quelle mesure les données qui ne s'y rapportent pas ou les informations inconsistantes, sont-elles prises en compte et intégrés ? » (Amossy R, 2011, P. 45).

Ce genre d'interrogation nous renvoie à des processus mentaux qui diffèrent d'un être à l'autre selon son appartenance sociale reposant sur une méthode qui est loin d'être floues ou aberrantes.

Une méthode dans ce sens a vu le jour vers les années 50 de ce siècle fait par Solomon Asch pour se repentir au stéréotype et expliquer leur caractère positif, il lui a attribué un statut considérable dans la constitution des opinions que nous ayons à l'égard des individus et des groupes , autrement dit : une opération qui permet de classer plusieurs traits particuliers en un ensemble homogène , ainsi on se réconcilie au stéréotype qui n'est plus vu comme simple et futile mais cette simplicité peut être considérée comme point de départ qui mène vers « *la compréhension de l'environnement et l'établissement de vues claires et significantes* »(Asch, 1952, p. 235).

Ces premières impressions dites simplifiées dissipe l'ambiguïté qu'entraîne la réception de plusieurs informations à la fois, en temps opportun, ces mêmes impressions seront améliorées et peaufinées sous l'effet de nouvelles expériences, le même chercheur a signalé que le stéréotype et ce qu'il engendre de schématisation et de classement est la base de toutes les impressions que nous ayons sur les individus et les groupes.

Ces théories ont suscité des polémiques en milieux savants à propos du rôle des stéréotypes sur l'image que nous ayons de l'autre.

L'opération mentale prend-elle pour point de départ les images que nous avons emmagasinées au préalable sur l'autre ou s'appuie-t-elle sur l'information elle-même comme le prétend Anderson, heureusement que d'autres recherches ont succédé aux théories d'Anderson et Asch elles ne se sont plus penchées à l'ordre des visions par rapport aux idées, en revanche leur cheval de bataille était de s'interroger quand, comment et dans quelle mesure s'est dit plutôt l'information dans son état initial, les schèmes stéréotypés qui nécessitent le plus d'importance selon les recherches contemporaines (Leyens, 1996)

« L'état du récepteur, ses motivations et leur influence sur ces stéréotypes dans le traitement de l'information, on se contentera d'un recours superficiel à un modèle préétabli menant à une impression globale, simple, on en prêter une attention plus soutenue aux données, parfois hétérogènes ou inconsistantes » (Ibid, p. 50).

Beaucoup de recherches ont démontré que lorsque notre esprit établit une idée sur un individu ou un groupe, il est difficile pour lui de la dépasser ou de s'en débarrasser, toutes les informations qu'il reçoit vont se greffer à cette sorte de noyau.

Les nouvelles qui répondent à une attente intérieure sont les mieux reçues par notre système cognitif et le mieux graver dans la mémoire et tout ce qui vient pour consolider cette vision est le bienvenu du fait qu'elles vont dans le même sens que les connaissances stéréotypées que nous ayons au préalable comme acquise, mais une question se pose sur les infirmations qui ne vont pas de pair ou sont à l'encontre de ce que nous avons déjà assimilé ?

Ce qui a été avancé jusque-là dans les investigations cognitives n'a pas abouti à répondre à ces multiples questionnements, ce sont en fait des opinions divergentes qui n'ont de commun que l'intérêt accordé aux carences au niveau de la perception et de mémorisation lors de l'usage des stéréotypes. Cette incohérence est expliquée par la nature humaine.

L'existence de limites qui entrave la perception de nouvelles informations sur l'autre d'où le recours fatal aux stéréotypes avec ce qu'il engendre comme déformation et péjoration et en opposition à cette théorie s'élève plusieurs chercheurs notamment : Leyens, Yzerbit et Shadron, ils sont unanimes sur le bon côté du stéréotype dans un ouvrage intitulé « *stéréotype et cognition sociale* » ils soulignent que l'utilisation des stéréotypes est une étape inévitable voire importante

et positive pour la cognition, ils rajoutent que le « *stéréotypage* » est l'action d'utiliser des stéréotypes .

« Nous insistons sur la distinction entre les stéréotypes, le contenu social et la stéréotypisation est par définition une généralisation et peut être utile aussi bien que nuisible en fonction des conditions de son usage. » (Leyens et al, 1996, p. 30).

D'un autre côté, Opérario et Fiske (2004, p. 121), séparent stéréotype vu comme constellation de croyances » sur des groupes de stéréotypage qu'ils expliquent comme la manière de voir ces mêmes groupes en un cheminement qui s'effectue au système cognitif.

Cette séparation renferme un éloignement du sujet d'investigation qui loin des études cognitives, pourra être exploité au profit d'autres études sur le stéréotype.

L'enseignant se voit ainsi contraint de sensibiliser les apprenants sur leur caractère incomplet et globalisant et de les éveiller à prendre une distance vis-à-vis de ces stéréotypes et en procédant par une méthode analytique ou ils sont censés s'armer d'une conscience éthique et faire preuve de beaucoup de scrupule.

Conclusion

Le présent chapitre nous a permis d'avoir une idée plus claire sur la stéréotypie linguistique, le plus souvent présent dans le discours sous forme d' :

« Une construction d'images à la fois erronées et particulièrement justes. Même s'ils sont l'expression d'une catégorisation simplifiée et réductrice, ils donnent en même temps des informations sur la culture du groupe qui les énoncent et sur la culture à propos de laquelle on les énonce. Ils peuvent être pris comme point de départ pour apprendre à observer de manière objective » (Chaves, R-M et al, 2012, p. 55).

À travers ce chapitre nous avons voulu éclairer le personnel didactique sur les bienfaits des stéréotypes et de leurs vertus dans l'acquisition d'une langue étrangère. Or ces derniers se présentent comme une fenêtre ouverte sur une civilisation donnée.

Sur le plan pédagogique, ils permettent aux enseignants une prise de conscience des fonctionnements de la pensée lors de la production de ces visions et imaginaires.

De plus, ils offrent un regard objectif qui peut être exploité dans une optique interculturelle pour guider l'esprit à une interprétation plutôt positive, non condamnable du stéréotype, ayant pour mission de les confronter à une réelle connaissance des groupes visés.

Chapitre III

La lecture : définition, évolution et notions de basse.

« La lecture peut également être comparée à la performance d'un orchestre symphonique, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens également » Jocelyne Giasson

Introduction

La lecture est une séance qui engendre, souvent, fatigue, ennui, incompréhension chez les apprenants donc c'est une situation d'échec pour les enseignants.

D'où l'importance de réfléchir à des stratégies qui pourraient reconforter l'enseignant et l'apprenant afin d'acquérir des habiletés qui rendent la compréhension aisée.

Pour ce faire, nous allons aborder dans ce chapitre des notions, qui somme toutes, ne sont qu'une démarche progressive élaborée d'un acheminement qui puisse aboutir à la vision contemporaine de « la stratégie » d'un nouveau concept d'un Enseignement Explicite de la compréhension en lecture.

Notre objectif est de répondre à ces réflexions qui ne cessent de préoccuper en s'inspirant des travaux de Jocelyne Giasson qui propose un modèle d'enseignement de la lecture dit interactif et aussi explicite ainsi que des explications pertinentes et détaillées sur les stratégies employées par l'apprenant dans le processus de lecture, aussi les méthodes qui peuvent être émises au service du personnel éducatif afin de joindre la théorie à la pratique.

Pour commencer nous allons réunir les acceptions, qui nous semblent pertinentes, pour expliquer cet acte cognitif mystérieux et complexe.

1. Définition de la lecture

À l'Aube du vingtième siècle et jusqu'à aujourd'hui, plusieurs linguistes, neurolinguistes, didacticiens, psychologues se sont penchés à élucider les difficultés qui jalonnent le domaine de la lecture, or cette dernière joue un rôle prépondérant dans la construction ultérieure des savoirs de l'apprenant et c'est l'assise même sur laquelle reposeront tous les autres savoirs.

L'acte de lire a toujours été le signe de la réussite scolaire et par là même de l'intégration sociale, bien que l'accès aux savoirs soit gratuit et public dans la majorité des pays, beaucoup d'apprenants arrivent au bout de leur cursus scolaire avec une maîtrise insuffisante de la lecture.

Toutes ces prémisses nous incitent à commencer par réunir des définitions pour mieux cerner ce concept.

Pour B. Pierart, la lecture est considérée comme :

« Une habilité mentale complexe, ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires mettant en jeu aussi bien des habilités spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple : l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans d'autres domaines » (Pierart, B. et al, 1994, p. 24).

D'un autre côté, Moirand associe l'acte de lire à une activité communicative dont l'objectif majeur est la compréhension du message du texte.

« La lecture est une interaction entre un texte et un lecteur, interaction où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour la prise de traitement des informations en vue de produire un sens spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise » (Moirand, 1982, p. 20).

Pour, Dabène :

« L'acte de lire est la capacité de construire une signification à partir de ce qu'on perçoit, selon des modalités ou des stratégies dont le lecteur est maître et qu'il choisit à la fois en fonction des types de texte et son projet de lecture » (Dabène M. 1997, p. 29).

De cette définition, en déduit le caractère relationnel que requiert l'acte de lire lorsqu'il met en interaction un texte face à un lecteur ou plusieurs.

La lecture, expliquée dans le trésor de la Langue Française (CNRS-ATIFL), sous-entend :

« Prendre connaissance du contenu d'un texte écrit ; Attribuer une signification par-delà le sens littéral ».

Cette définition fait appel aux processus de haut niveau, ceux qui permettent la compréhension du texte:

« La lecture d'un texte – donc l'accès à sa signification – est un acte qui se construit principalement à partir de l'encodage de ses unités de base » (Rafoni, 2007, p. 141).

La lecture ici est vue comme opération mentale conditionnée par le décodage.

Pour Goodman,

« La lecture est un processus de sélection. Elle implique un usage partiel des indices langagiers disponibles et sélectionnés depuis le stimulus visuel, sur la base des attentes du lecteur. Au fur et à mesure que cette information partielle est traitée, des décisions provisoires sont prises et elles seront confirmées, rejetées ou affinées au cours de la lecture » (Goodman, 1967, p. 127).

De ce qui suit, on déduit la place qu'occupe la lecture non seulement dans la réussite scolaire mais aussi dans la vie quotidienne, un bon lecteur est capable de décoder le sens de n'importe quel texte dans n'importe quelle discipline. Cette activité est donc étroitement liée aux autres activités de langue, car elle fournit les thèmes et les notions linguistiques à utiliser d'un côté, permet la transition de l'oral vers l'écrit d'un autre.

De plus, par le biais de la lecture l'apprenant prend place et s'affirme au sein de la société, il se documente, acquiert de nouvelles visions et idées, enrichies ses potentialités linguistiques et s'ouvre aussi sur de nouvelles cultures et civilisations.

2. La compréhension en lecture

À la fin du Vingtème Siècle, au cours des années 1980 à 1990, plusieurs pédagogues se sont penchés sur de nouvelles méthodes de compréhension de n'importe quel texte dicté par l'enseignant ou lu par les élèves.

Qu'ils soient des textes lus en classe ou examinés, lus, entendus, appris, dans un espace Domestique, c'est-à-dire dans un environnement Familial ou Urbain, en Librairies, Cinémas et autres lieux de médiatisés, ainsi qu'à travers d'autres milieux Publiques, qu'ils soient des livres des journaux, voire des supports de médiatiques. Il y va de stratégies enseignées pour se familiariser à maîtriser, une Compréhension Explicite de la lecture ou du Langage entendu pour parvenir à comprendre le sens de ce qui a été lu, imaginé en séquences à travers leur esprit.

Les stratégies préconisées en lecture actuellement sont basées sur l'expérience et le sens commun comme le souligne JOCELYNE GIASSEN, une telle démarche s'avère insuffisante vu que les parents ainsi que les médias s'inquiètent depuis longtemps de l'enseignement dispensé à leurs enfants, celui du Français en particulier ; pourtant le Ministre de l'éducation ainsi que le corps Enseignant, n'a épargné aucun effort pour-y réussir ; que faire de plus ?

C'est à ce stade-là que la recherche en lecture a proposé des solutions en focalisant son intérêt sur « *la compréhension des textes* ». Pour ce faire trois orientations ont vu le jour, dans le sens de guider l'enseignant pour assurer une meilleure compréhension des textes proposés.

D'abord, en démontrant l'importance de certaines stratégies pédagogiques, on ne peut pas avancer si on écorne les stratégies fructueuses au profit d'intuitions ?

D'un autre côté, il est opportun de mettre en lumière des stratégies à l'air du temps dont on ignorait l'intérêt auparavant et on ne s'intéressait qu'à leur orientation générale.

Les recherches récentes ont réussi à délimiter les stratégies appropriées à chaque type d'apprenant selon les conditions, les limites et la clientèle cible.

Et enfin, en offrant aux apprenants de nouvelles orientations d'enseignement modernes, grâce aux recherches menées, depuis les années 1980, nous pensons qu'il est aujourd'hui possible d'apporter de nouvelles pistes dans l'enseignement de la compréhension en lecture ; en revanche, prétendre que ces dernières représentent une solution miraculeuse et définitive, s'avère illusoire, car, les difficultés liées à la compréhension sont fort complexes.

Pour illustrer les difficultés inhérentes à la compréhension de la lecture, nous citerons la conclusion fournie par une enquête effectuée aux États Unis, ses auteurs stipulent :

« À la lumière des connaissances actuelles, on ne peut penser qu'il existe une étape simple et unique qui, une fois franchie permettrait immédiatement enfant de savoir lire. Devenir un lecteur est une démarche incluant plusieurs étapes. On ne peut pas non plus s'attendre à ce qu'on découvre un jour une stratégie particulière d'enseignement de la lecture qui assurerait un progrès rapide pour tous les élèves. Un enseignement de qualité doit intégrer plusieurs éléments. Rendre meilleur un seul élément, n'apporterait qu'un gain mitigé. Pour une amélioration considérable en ce domaine, il est donc indispensable que plusieurs éléments soient pris en considération » (Anderson et al, 1985, p. 4).

D'après ce qui précède, nous dirons que pour assurer un enseignement de la compréhension en lecture fructueux et de qualité, il faut agir sur la source des difficultés et mettre en place les stratégies d'interventions variées qui oscillent entre pratique et théorie et proviennent de recherches réelles.

3. Un modèle de compréhension en lecture

Comme toutes les choses évoluent dans le temps, la Conception de la compréhension en lecture n'échappe pas au modernisme elle a évolué durant ces dernières décennies, son parcours sera détaillé dans le chapitre suivant pour centrer par la suite notre intérêt sur un modèle qui semble plus pertinent et dans lequel trois variables sont mises en action (le lecteur, le texte et le contexte) afin de permettre une compréhension en lecture efficiente.

L'analyse doit permettre à ce que l'enseignement de la compréhension des textes à l'École soit adéquat et satisfaisant à haut niveau vis-à-vis des élèves, il est judicieux de mettre au point des « Stratégies » d'interventions variées.

Auparavant, les modèles préexistant en compréhension de lecture étaient caractérisés par une hiérarchisation d'une liste d'habileté à un modèle beaucoup plus large centré sur la mise en exergue de ces dites habiletés, dans le dernier modèle, une place importante est accordée au rôle du lecteur comme acteur principal dans la compréhension.

On assiste ici à une interaction qui se traduit par l'effet du texte sur le lecteur qui remplace l'état de réception passive qui marqua les modèles précédents.

Ainsi, nous pouvons dire que l'idée de réception

« *Passive* » du message a été détrônée par la notion « *d'interaction* » : Texte-Lecteur.

Dans les méthodes anciennes, les enseignants concevaient la compréhension en lecture sous forme de micro habileté à enseigner successivement (décoder, trouver la séquence des actions, identifier l'idée principale ...) en pensant que l'acquisition de ces compétences assurait une compétence en lecture.

D'autre part, une recherche citée par (Altewergetal, 1987), stipule que des élèves qui ne maîtrisent pas encore la lecture sont des fois mieux placées pour mieux maîtriser certaines habiletés isolées que des lecteurs habiles.

Comment Cette opération s'effectue ?

L'explication de ce phénomène est liée au fait que l'acquisition d'une compétence séparée d'un apprentissage global de lecture ne s'opère pas de la même manière que lorsqu'elle est réalisée dans un contexte réel de lecture.

«Même si la lecture peut être analysée sur le plan des habiletés, à pleine réalisation de chacune de ces habiletés prises séparément ne constituent pas en soi un acte de lecture. En fait toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés et elle est modifiée par ces dernières ». (Ibid, p. 4).

La syntaxe influe sur le décodage : le mot « Président » ne sera pas codé de la même façon s'il s'agit d'un verbe ou d'un nom.

Pour illustrer cette idée, nous prendrons le mot « *président* » dont le sens sera attribué en fonction de son écriture, s'il est verbe ou nom, la syntaxe oriente ainsi la signification. On peut aussi évoquer la fameuse phrase « *les poules du couvent, couvent* » ; l'emploi des mots « *mineurs* »

dans la phrase « *le publique était composé de mineurs* » sera assimilé différemment selon le contexte, la signification ne sera pas la même s'il est employé en contexte parlant d'une région minière ou celui d'une cour de protection de la jeunesse.

De ce fait, une habilité de lecture amputée du contexte global qui l'a vu naître, ne sera assimilée convenablement, elle ne peut être complète que par l'union de l'ensemble des habilités placées à leur contexte.

Un enfant qui sait manipuler le guidon d'une bicyclette, pédaler et freiner, n'est pas automatiquement capable de la conduire, la conduite est la mise en œuvre de l'ensemble de ces habilités et non leur emploi séparé.

« La lecture peut également être comparée à la performance d'un orchestre asymphonique ; en effet, pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens » (Ibid, p. 5).

En somme, nous dirons que la compréhension de la lecture ne peut s'effectuer par l'ampliation de micro habilité séparé venant de part et d'autre, ce n'est que l'emploi harmonieux voire unitaire de ses mêmes habilités qui permettent l'activité réelle de lecture.

4. De la réception passive du texte à l'interaction texte-lecteur

Autrefois, on pensait que la conception de la lecture s'effectue par le lecteur qui va à la quête du sens, il s'agissait d'une conception de transposition fondée sur le principe que la lecture se contente de transposer dans sa mémoire un sens précis établi par l'auteur.

La conception actuelle a beaucoup évolué et attribue au lecteur le rôle de créateur du sens d'un texte, qu'il élabore en usant du texte lui-même, de ses prérequis ainsi que son intention de lecture ce qui rend l'enseignant apostrophé.

Cette idée angoisse les enseignants d'aujourd'hui puisque le sens d'un texte est véhiculé par l'apprenant, cette liberté d'interprétation attribuée au lecteur n'est pas synonyme de « texte vide », mais ils doivent percher le sens voulu par l'auteur. L'auteur a tendance à sélectionner certaines conventions au détriment d'autres en raison de leur familiarité pour le lecteur. En revanche, si cette équation n'est pas vérifiée, le sens pourra être mal acquis.

« Pour reprendre la comparaison avec l'orchestre symphonique, nous dirons que tout comme pour une pièce de musique, il y a plusieurs façons d'interpréter un texte, cette interprétation dépend des connaissances du lecteur, de son intention et des autres éléments du contexte. » (Anderson et Al, 1985, p6).

5. Un modèle de compréhension qui fait consensus

À travers ce paragraphe je souligne qu'il existe un consensus à propos des grandes composantes de modèle de compréhension en lecture.

Je citerais quelques auteurs ; *« Que la lecture est un processus interactif fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs »* (Pagé, 1985 et Mosenthal, 1989). Comme il existe un consensus à propos des grandes composantes du modèle de compréhension en lecture, c'est-à-dire : le Texte- le Lecteur- le Contexte. Cette classification se retrouve chez nombre d'auteurs tel que : (Irwin 1986 ; Deschênes 1986 ; Langer 1986).

La partie « *Lecteur* » du modèle de compréhension comprend les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre : (Denhière 1985). Dans son ensemble, les structures font référence à ce que le lecteur est, c'est-à-dire son potentiel de connaissances et attitudes, alors que les processus font référence à ce qu'il fait durant la lecture, soit ses habilités qui sont mises en œuvre.

La variable « *Texte* » concerne le matériel à lire ; elle peut être réputée sous trois aspects principaux : l'intention de l'auteur, la structure du texte, le contenu.

En fin, « *Le Contexte* », lui englobe les éléments qui ne font pas partie littéralement du Texte et qui ne concernent pas directement les Structures ou les processus de lecture ; ils exercent une influence sur la compréhension du texte ; il s'agit des contextes Social (interventions de l'enseignant), Psychologique (intérêt pour le texte, intention de lecture...), Physique (temps disponible, écoute, interférences...).

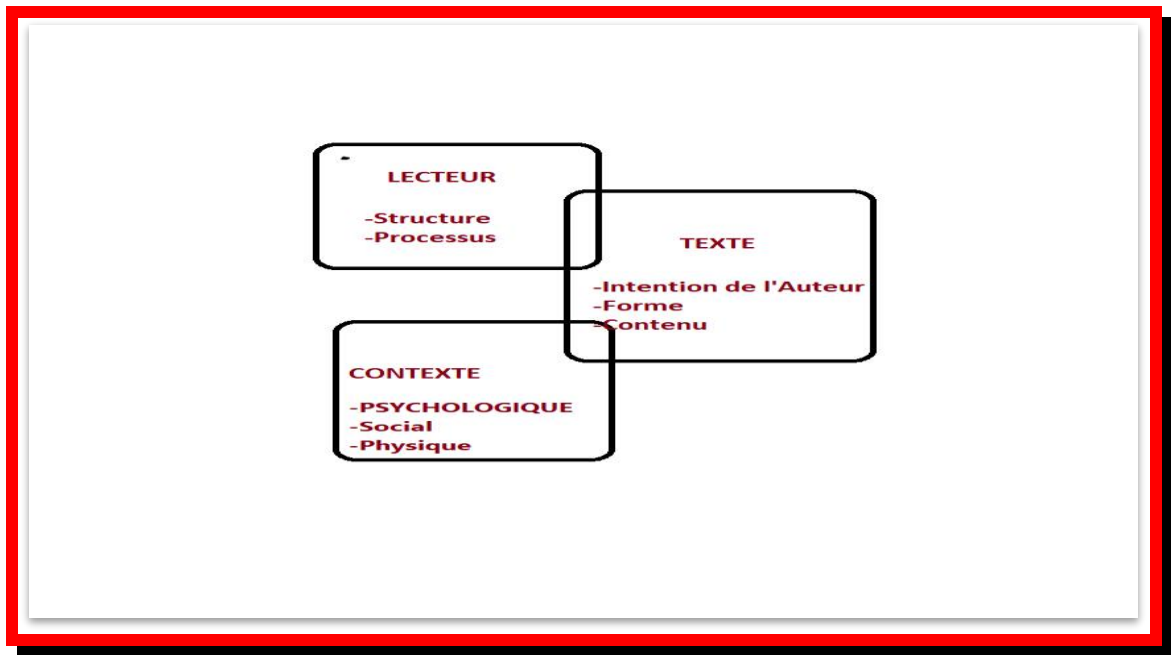


Figure1 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, J. 2007, p. 7)

6. La relation entre les variables

La compréhension en lecture est déterminée ou en fonction de ces trois variables indissolubles que nous avons déjà évoquées, à savoir : le Lecteur, le Texte et le Contexte

Si l'on accepte le bien-fondé de la relation entre ces trois variables dans la compréhension, nous devons accepter en même temps et du coup d'être plus nuancé et précis lorsqu'on parle de la compréhension en lecture chez un élève pris à part.

« On ne dira plus cet élève à des problèmes de compréhension, mai, cet élève lisant un tel texte et dans un tel contexte comprend de telle façon ».

Développant davantage la stratégie entre les possibles relations entre les variables lecteur-texte-contexte.

6.1. La variable lecteur

C'est la variable la plus complexe, car le lecteur soumet sa lecture avec les structures « Cognitives » et « Affectives » qui lui sont singulières ou disons propres. Il utilise différents processus qui lui permettent de comprendre le texte.

Les structures sont ce que possède le lecteur indépendamment des situations de lecture.

Les structures cognitives sont les connaissances que possède le lecteur en matière de langue et de connaissances sur le monde.

Tandis que les structures effectives comprennent l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur.

À titre d'expérience, nous lisons le paragraphe suivant et nous portons une attention aux schémas suivants que nous activons au cours de la lecture (Johnson 1986) :

« Emma observa chaque passager qui montait à bord. Chacun d'eux était accueilli par des cris de joie. Regardant dans le rétroviseur, Emma recula le véhicule jaune jusqu'à la route ».

Dans ce cas-ci, nous avons activé en premier lieu à propos d'Emma comme étant une passagère, mais en suite lisant la dernière phrase nous l'avons remplacée comme étant la conductrice du véhicule.

En conclusion, c'est la dernière phrase qui a permis au schéma d'attribuer un sens à l'ensemble du texte.

Pour la classification des processus, Irwin (1986), a proposé une classification qui distingue cinq grandes catégories de processus, elles-mêmes, sont divisées en composantes.

6.2. La variable du contexte

Les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur pour la compréhension du texte obéissent à trois variables du modèle de compréhension lorsqu'il entre en contact avec un texte, quel que soit son type. Ces conditions incluent celles que le lecteur se fixe lui-même et celles que le milieu, souvent c'est l'enseignant, qui fixe au lecteur. On peut distinguer trois types de contextes :

- Contexte Psychologique.
- Contexte Social.
- Contexte Physique.

Le contexte psychologique

L'expérience à laquelle se sont donnés Pichert et Anderson est un exemple classique. Il s'agit de demander à deux groupes de personnes à lire le texte ci-dessus énoncé et de décrire la maison. A l'un des deux groupes de personnes devaient décrire la maison comme s'ils étaient des acheteurs éventuels et à l'autre groupe, ils devaient se placer comme si elles étaient des cambrioleurs.

Les sujets du premier groupe, c'est-à-dire les éventuels acheteurs, leur description s'est surtout axé aux salles de bains qui étaient trois, à l'état de la toiture, des vastes espaces, etc.. ; Tandis que les personnes du second groupe qui sont les éventuels cambrioleurs, ont été motivées par l'absence des voisins, l'emplacement des portes, de l'environnement.

C'est un bel exemple de l'importance de l'intention de lecture dans la compréhension et le rappel du texte.

Le contexte social

C'est toutes les formes d'interprétation qui surgissent au cours de la lecture individuelle entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs ; il s'agit des situations engendrées par des lectures individuelles (lecture sans aucune présence), vis-à-vis de lectures devant un groupe ; c'est-à-dire les lectures sans aide vis-à-vis aux lectures guidées.

Il a été démontré, par exemple, qu'un élève qui lit un texte à voix haute devant un groupe a beaucoup moins de chances de bien comprendre ce texte que s'il s'adonne à une lecture silencieuse. (Holmes ,1985).

Le contexte physique

Celui-ci comprend toutes les conditions matérielles à travers lesquelles se déroule la lecture, par exemple est-ce que les enseignants sont bien familiers et appréhende mieux les situations dans laquelle se déroule la lecture ; tout l'environnement tel que l'agencement de la salle, les bruits qui peuvent surgir, la température du milieu ambiant. Ces divers facteurs contribuent à la qualité de la reproduction du texte.

En conclusion, ce qui a été avancé souligne les variables qui entrent en jeu dans la compréhension en lecture. Pour favoriser la compréhension chez l'élève, il faut s'assurer en premier lieu que les trois variables soient bien agencées.

7. Lecture et microprocessus

Le rôle des microprocessus est de détecter l'information contenue dans une phrase, pour ce faire, trois compétences fondamentales, sont mises en exergue cependant, il ne faut pas confondre la reconnaissance de mots et les microprocessus, or l'identification de mot n'est qu'une compétence quasi importante mise au service de la réalisation des microprocessus, lesquels seront expliqués dans le présent chapitre : « *la reconnaissance de mots, la lecture par groupe de mots, et la Micro sélection* ».

L'identification des mots : un lecteur habile a la capacité de repérer aisément les mots qu'il rencontre et cette aptitude s'installe chez lui sous forme d'automatisme qui est nécessaire aux autres compétences, or il libère de l'énergie mise nécessaire aux autres processus qui exigent un niveau plus important d'attention. Il s'avère ainsi nécessaire d'inculquer à l'apprenant cette aptitude à reconnaître automatiquement les mots lors de la lecture.

Lorsqu'on lit, on est en contact direct avec trois (3) groupes de mots, ceux qu'on a l'habitude d'entendre mais pas d'écrire, ceux qu'on maîtrise dans les deux codes oral et écrit et inversement ceux qu'on ignore dans les deux codes éventuellement.

- Le premier groupe de mots prend forme chez les lecteurs novices qui ne peuvent lire instantanément certains mots malgré leur familiarité à l'oral.
- Tandis que le deuxième groupe de mots se caractérise par sa familiarité à l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit.
- Le troisième groupe de mots, lui par contre, est totalement inconnu par l'apprenant, mais qu'il peut acquérir grâce à des lectures et s'il se réfère au contexte, la reconnaissance est ici le but à atteindre et le décodage un moyen pour y parvenir.

D'autre part, le jeune apprenant peut s'appuyer aussi sur les indices que la syntaxe d'un mot permet d'offrir comme informations afin de l'identifier comme : « *le sens et l'illustration* ».

Ces indices devront être utilisés dans l'ensemble : le contexte et le décodage :

« *Le lecteur efficace se sert d'une combinaison de ces indices.* » Rappelons que l'identification des mots doit toujours être considérée comme une étape transitoire

vers la reconnaissance instantanée qui sera, elle, une habilité importante des microprocessus » (Ibid, p. 39).

Une autre opportunité qui pourrait aider les apprenants à reconnaître automatiquement les mots, serait l'enseignement global du vocabulaire ; l'idée est de permettre à l'apprenant de reconnaître certains mots en épargnant la phase d'identification bien que cette opération s'avère difficile vu la saturation des apprentissages qu'elle pourrait entraîner.

Un apprenant, dont l'acquisition de sa lecture est exclusivement basée sur ce type d'enseignement global pourra se faire de manière accélérée au début des apprentissages puis la cadence ralentie jusqu'à devenir statique, ceci s'explique par le fait que le nouveau vocabulaire n'est pas aisément acquis puisqu'il est en confrontation avec les anciens acquis. L'apprenant ici n'utilise que les indices caractérisés par la forme du mot et celui des initiales.

7.1. Du processus de lecture au décodage

La psycholinguistique a démontré que durant les premiers apprentissages de la lecture, l'apprenant ne fait que repérer les mots déjà rencontrés, les travaux de (F. Smithe et K. Goodman), ont démontré que :

Le bon lecteur n'est pas celui qui fait du décodage d'un texte mot à mot, mais plutôt celui en mesure de réparer automatiquement les mots rencontrés.

Ce paradoxe, pourrait être traduit ainsi :

« il est utile d'enseigner aux lecteurs débutants une habilité dont ils n'auront à peu près pas besoin comme lecteurs compétents » (Ibid, p. 39).

Afin d'expliquer ce paradoxe, il est préférable de séparer décodage et reconnaissance, ces deux termes renvoient aussi à Identification et Reconnaissance.

Pour distinguer les deux termes on explique ainsi : un bon lecteur peut reconnaître la plupart des mots rencontrés alors qu'un lecteur débutant se doit à l'inverse d'identifier une partie importante de ces mots.

Un lecteur novice utilise le décodage pour identifier instantanément un mot qu'il n'a pas encore acquis et ainsi cette habilité lui permet de s'accoutumer avec ces mots et ainsi, il sera capable de les reconnaître dans d'autres lectures.

En somme, nous dirons que le décodage est une phase nécessaire pour accéder à la reconnaissance et pour parvenir à cette phase, l'apprenant doit s'entraîner en faisant plusieurs exercices de décodage.

Les macroprocessus à leur tour nous renvoient à l'assimilation du texte dans son ensemble, le lecteur s'approprie le texte et en fait un énoncé cohérent. Il propose un résumé qui réunit un bon nombre de propositions autour du texte.

Les processus d'élaboration : ils permettent au lecteur d'utiliser ses potentialités textuelles et cognitives afin de proposer un énoncé qui dépasse le texte initial. Il évalue en quelque sorte le texte et en fait un prolongement en prenant appui de ses propres connaissances préalables.

Les processus métacognitifs : sont responsables de la compréhension et réorientent le lecteur vers le texte et à la situation en cas de dérapage. Ils sont présents sous forme d'engagement du lecteur à extérioriser des idées en faisant des efforts de compréhension et d'autoévaluation.

Si les informations contenues dans le texte sont présentes dans le rappel du lecteur, ce dernier ajoute d'autres informations qui proviennent de sa capacité d'effectuer des liens (processus d'intégration) de sa capacité d'établir des généralisations (macroprocessus) de celles débordant du texte (processus d'élaboration) et de celle de réfléchir sur sa façon de comprendre le texte (processus métacognitif).

De ce qui suit-on déduit que la compréhension ne se limite en aucun cas à une interprétation personnelle effectuée dans l'esprit du lecteur, bien au-delà ; elle consiste en la construction réelle du sens proposé par le lecteur.

7.2. Les processus de lecture

On peut les expliquer par l'ensemble des habilités et aptitudes mises en action de façon simultanée lorsqu'un apprenant est face à un texte, ces habilités sont effectuées durant la lecture et sont assurées par des actions cognitives.

Hierarchisation des processus : Il existe une variété de processus dont, une partie se rattache à la compréhension des constituants de la phrase, une autre prend en charge la relation tissée entre les phrases, tandis qu'une tierce partie a pour mission de créer une ébauche du texte qui réunit toutes les idées maîtresses et lui permettre une compréhension grâce à laquelle il pourra effectuer

des hypothèses ; une dernière partie de processus sera penchée au remaniement de la compréhension.

Pour mieux comprendre ces différents processus et leurs catégories Irwin a proposé en 1986, une classification qui comprend cinq (5) parties majeures de processus qui se subdivisent à leur tour en micro et macro processus, lesquels seront expliqués dans le présent chapitre.

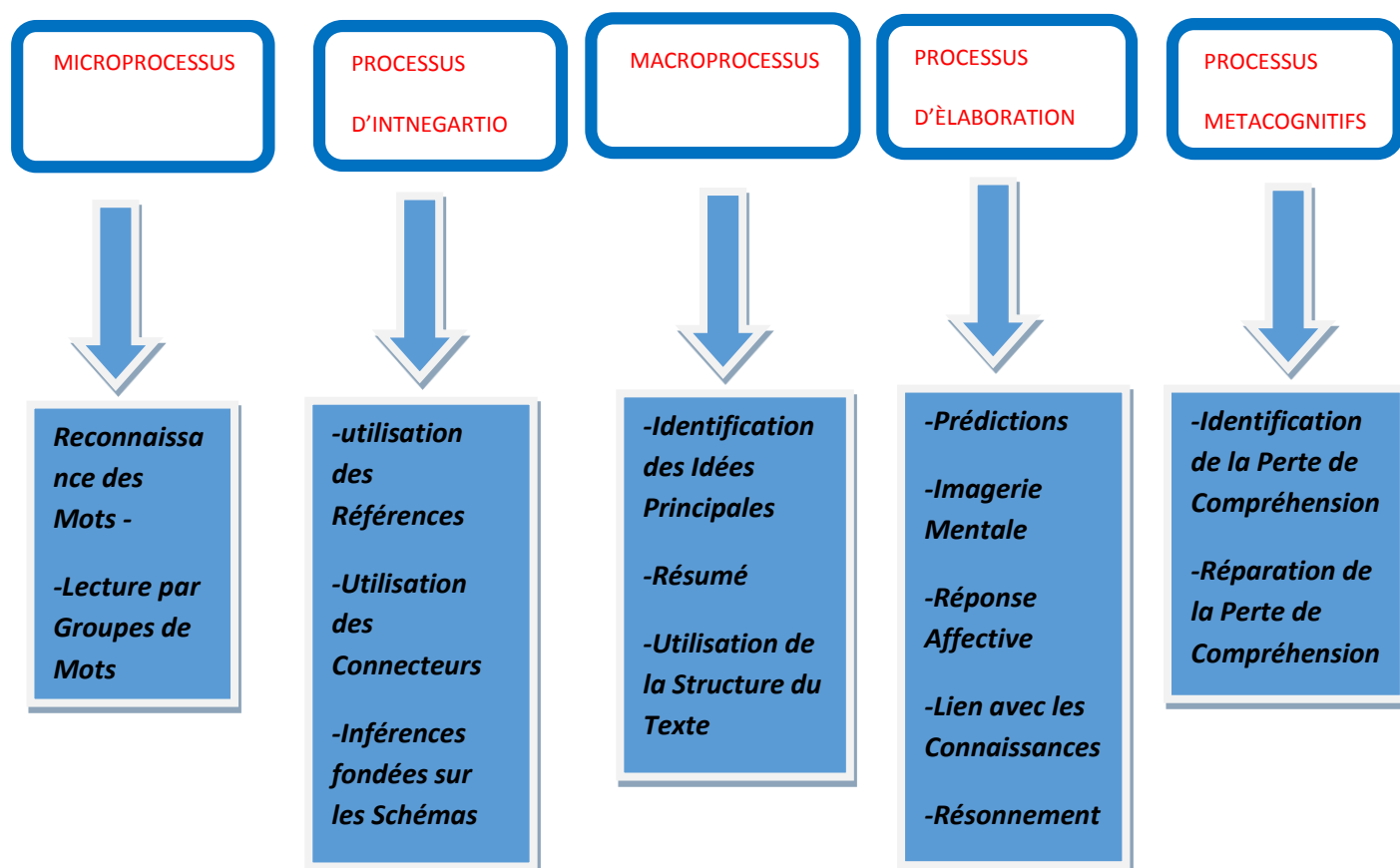


Figure2: Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, J. 2007, p. 16).

Pour expliquer ces dits processus ainsi que leur rôle dans la compréhension en lecture, nous dirons : les microprocessus permettent d'assimiler l'idée que transmet une phrase, pour ce faire le lecteur reconstitue le texte dans son ensemble en réutilisant les formes syntaxiques et sémantiques utilisées par l'auteur. Quant au processus d'intégration, son objectif est de relier les phrases du texte avec les propositions du lecteur, il propose ici un texte qui réunit deux hypothèses de sens qui ne sont pas nécessairement rattachées par l'auteur.

7.3. Les processus d'intégration

L'importance de ces processus réside dans le lien qu'ils permettent de tisser entre les phrases, l'emploi sous forme de pronoms, connecteurs pour assurer une cohérence au service de son texte, la maîtrise de ces indices est quasi importante pour qu'il soit utilisé correctement à des fins de cohérence et de cohésion.

Hormis, l'importance de la maîtrise des éléments de cohérence dans un énoncé, l'apprenant devrait aussi inférer les indices qui ne sont pas nécessairement explicites par l'auteur, celui-ci n'offre jamais le texte dans ses moindres détails de façon explicite, certains éléments sont sous-jacents afin de laisser le soin au lecteur de les déduire et c'est ce qu'on appelle l'aptitude d'utiliser les connaissances acquises pour inférer les éléments implicites.

Donc les stratégies d'intégration consistent d'une part à assimiler les liens de cohérence dans un texte donné sous forme de connecteurs, pronoms, répétitions et d'une autre faire preuve d'inférence entre les éléments implicites qui existent dans le texte en prenant appui soit des potentialités du lecteur ou en se servant des informations contenues dans le texte.

Les deux facettes sur lesquelles repose le processus d'intégration sont donc l'inférence de l'identification des liens qui permettent de reconstituer le texte ; mais comment peut-on expliciter cette inférence, « Cunningham » nous la décrit en procédant par une classification sous forme d'échelle.

Il aborde l'inférence par distinguer d'abord ce qui peut être considéré comme en relation avec le texte et celles qui concernent les connaissances du lecteur et il termine par les inférences créatives ; ces dernières sont le fruit de l'imagination et la compréhension du lecteur, elles sont donc de caractères purement personnels.

De plus, il démontre l'aspect de continuité qui relie ces éléments dont il est bénéfique de ne pas interrompre, il nous permet aussi de distinguer la fréquence d'usage des éléments du texte par le lecteur, avance-t-il avec des informations personnelles ou contenues dans le texte. C'est en fonction de parts proposées à ces deux éléments qu'on pourrait évaluer la réponse sur l'échelle de l'inférence. L'inférence se concrétise lorsque le lecteur ne se contente pas de la compréhension littérale, lorsqu'il pénètre au fin fond du texte et dépasse les premières idées qui émergent.

Le chercheur stipule qu'une réponse est littérale si elle reprend ou utilise une synonymie pour un fragment du texte repéré à l'aide de la grammaire et de la syntaxe ; tandis qu'une réponse inférentielle est une information extra-textuelle supplémentaire qui prouve un effet de recherche de la part de l'apprenant.

Cunningham évoque aussi les inférences logiques, les inférences pragmatiques :

« Pour distinguer les deux types d'inférences, disons que l'inférence fondée sur le texte (inférence logique) est nécessairement incluse dans la phrase, alors que l'inférence fondée sur les schémas du lecteur ne l'est pas, elle y est probablement sous-entendue, mais cela n'est pas nécessairement vrai » (Cunningham J. 1987, p. 62).

Ainsi on déduit que, l'inférence logique est considérée comme repérable de façon latente dans la phrase, tandis que l'inférence pragmatique, ne se vérifie pas nécessairement.

Afin d'hiérarchiser les inférences, le chercheur donne la règle suivante :

« Si, à partir d'une phrase, on en sous-entend une autre par inférence pragmatique, lorsqu'on nie la seconde et qu'on joint deux à l'aide de la conjonction « mais », cela devrait produire une phrase acceptable. Dans le cas de l'inférence logique, la phrase produite sera inacceptable ». (Ibid).

À côté des deux types d'inférences précédemment citées, existe les inférences créatives qui sont fondées sur les connaissances du lecteur. Ce type d'inférences n'est pas présent chez tous les lecteurs, seulement les plus informés sur un sujet donné sont en mesure de réaliser des inférences créatives

En guise de synthèse et pour distinguer les trois types d'inférences, nous dirons que : il y a des inférences logiques tirées du texte source et basé sur une information réelle ; l'inférence pragmatique quant à elle est une probabilité qui réunit tous les lecteurs ; l'inférence créative est présente chez quelques lecteurs seulement, contient une information facultative à la compréhension et qui a une part de vérité.

Notre objectif dans cette partie était de démontrer les processus responsables d'aider le lecteur dans sa quête du sens en repérant les liens qui relient les phrases, quelques processus

assurent la compréhension des liens qui existent sur la surface du texte, d'autres sont plus performantes et permettent d'inférer les outils sous-jacents.

7.4. Les processus d'élaboration

Durant le traitement mental d'un texte par l'apprenant, plusieurs opérations sont en cours, il sépare d'un côté les « Monèmes » en unités sémantiques, décèle-les coordonnant qui relient les phrases pour en extraire à la fois les idées maîtresses. Cependant, ces processus ne sont pas les seuls responsables de la compréhension, l'apprenant recourt à des inférences que l'auteur ne peut pas prévoir (prédire), et qu'il n'est pas en mesure de rattacher exclusivement à la compréhension globale du texte, c'est ce qu'on appelle des processus d'élaboration selon Irwin, il énumère cinq (5) genres de processus d'élaboration :

- 1- Faire des prédictions
- 2- Former une image mentale
- 3- Réagir émotionnellement
- 4- Raisonner sur le texte
- 5- Intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

7.4.1. Les prédictions

Nous expliquerons ces prédictions en l'ensemble des possibilités de sens que le lecteur propose sur le déroulement des événements ultérieurs dans le texte, ces dernières s'intéressent plutôt aux informations et idées contenues dans le texte et non aux phrases.

On peut citer des prédictions qui concernent le contenu du texte et d'autres qui se focalisent sur sa structure. Si on parle d'un texte qui traite l'histoire de la guerre mondiale, le lecteur s'attend à ce qu'on évoque l'Allemagne de Hitler, les juifs. Ces informations sont des prédictions originaires des connaissances que possède le lecteur sur le sujet. Il peut aussi effectuer des prédictions en se basant de la structure du texte, on peut s'imaginer à rencontrer un texte de structure séquentielle ; ces processus de prédiction peuvent être maîtrisés par les bons élèves, en revanche, il faut entraîner les autres moins habiles à améliorer leur compréhension des textes.

7.4.2. L'imagerie mentale

On assiste à un engouement durant les dernières années au profit de l'utilisation de l'imagerie mentale dans les processus de lecture en raison des habilités et savoirs faire qu'elle permet de développer la dimension visuelle en relation avec la lecture est prise en considération bien que cette compétence fasse appel à plusieurs capacités (visuelle, auditive ...) seule la dimension visuelle en relation avec la lecture est prise en considération.

Selon (Long et Al, 1989), cette imagerie mentale à plusieurs facettes en lectures, d'un côté elle renforce la mémoire durant la lecture en emmagasinant beaucoup d'informations. Elle permet aussi de réaliser des comparaisons et des analogies, en outre, elle constitue un outil qui a pour rôle de graver en mémoire les idées extraites de la lecture enfin, elle permet d'accroître la motivation et le désir de lire en même temps que l'engagement envers le texte.

7.4.3. Les réponses affectives

Parmi les stratégies de lecture qui s'appuient sur l'influence de l'affectivité du lecteur comme gage d'une meilleure compréhension : les réponses affectives, or le texte est écrit en ayant pour objectif l'attrait de l'intérêt du lecteur et de guider ses sentiments notamment dans le texte narratif dans lequel l'auteur met en exergue tout son potentiel pour toucher les émotions et ce n'est que, lorsque l'apprenant s'engage dans ce sens-là, qu'il devient opérant, et retient mieux l'idée et le sens véhiculé par l'auteur.

Par ailleurs l'engagement affectif de l'apprenant peut désorienter la compréhension selon (Mosenthal) qui stipule que :

« La réponse affective d'un lecteur à un récit pouvait influencer sur sa compréhension du texte de façon aussi importante que l'organisation des parties du récit. En principe, le rappel d'une information dans un récit dépendra de son importance dans l'histoire, cependant un élément qui n'est pas central dans la structure du texte peut devenir plus important pour un lecteur à cause de sa réponse effective à cet élément ». (Cité par : Giasson, 2007, p. 144).

On déduit de cette citation, la possibilité d'émettre un grand nombre d'hypothèses de sens à un même texte; en revanche, la réponse affective ne semble pas appropriée à tous les types de textes, l'apprenant devrait réagir de façon vigilante notamment devant les textes où l'auteur veut

persuader le lecteur et jouer sur son sentiment pour suivre une doctrine, on attend de lui dans ce cas, à se montrer une fois méfiant et de prendre appui sur ses stratégies de raisonnement pour un jugement pertinent à l'égard du texte et de ne pas se laisser submerger par des idées extérieures, la réponse affective ne convient donc pas à n'importe quel texte.

Les réponses effectuées sont bénéfiques pour le lecteur en difficulté en raison du bien-être qu'elle procure sous forme de « *Bibliothérapie* ». Selon (Edwards et Simson), cette dernière permet au lecteur de relativiser sa situation émotive en s'identifiant au personnage principal d'un texte qui traite le problème du divorce, le texte apportera aussi un réconfort au lecteur qui vit une situation semblable et se servira des résolutions proposées pour dépasser sa peine.

7.4.4. Le raisonnement

« Il est clair que le lecteur ne lit pas que pour le plaisir »

L'acte de lire n'est pas anodin ou juste pour procurer du plaisir au lecteur, quelque part, le lecteur lit pour questionner le texte pour mettre en œuvre sa perspicacité afin de traiter le contenu du texte ; « *lire c'est raisonner* » comme le dit Thorndike.

Des habilités comme l'analyse et la critique sont nodales lors du processus de lecture, ils concrétisent l'acte de lire, or, un lecteur ne se contente pas de comprendre un texte mais bien au-delà, il est important de porter un jugement critique sur le texte, voir réemployer de façon permanente les informations acquises grâce aux lectures faites.

Par raisonnement, on entend : « *application, analyse, synthèse et évaluation* », selon Bloom.

7.4.5. Intégrer l'information du texte aux connaissances

Établir les liens entre le texte et les connaissances préalables du lecteur est une compétence que seul le lecteur compétent possède ; faire appel à ses prérequis nous intègre dans les microprocessus, en revanche, quelques fois le lecteur se perd en faisant des liens qui ne sont pas indispensables à la compréhension ; cette opération mentale nous renvoie au processus d'élaboration.

Il est donc important que le lecteur devrait rester sur ses gardes et garder en tête son intention de lecture, or il peut être désorienté du noyau du texte faute de l'utilisation de ce même lien, en ayant recours à des élaborations qui sont loin d'être importantes à la compréhension.

Certains lecteurs se perdent dans l'élaboration fantaisiste qui les éloigne du but de leur lecture, par contre, lorsque ces élaborations sont adéquates, leur présence facilite la rétention de l'information.

Pour conclure nous dirons que le travail sur les processus d'élaboration permet de réunir une panoplie de réponses en passant d'un apprenant à un autre, cette diversité devrait être exploitée en classe et mise en valeur par l'enseignant, cependant, son utilisation ne sous-entend pas forcément la maîtrise d'autres processus de compréhension en lecture qui peuvent se manifester de différentes manières d'un apprenant à un autre.

7.5. Les processus métacognitifs

Ces processus sont en contact direct avec les informations acquises que le lecteur a acquies sur les processus de lecture, ainsi que sa compétence à résoudre un problème lié à la compréhension et à retrouver le fil en employant les stratégies appropriées à la situation. Ces stratégies ont recours aux stratégies dites d'études, c'est-à-dire les compétences qui permettent de déceler de nouvelles informations en lisant un texte.

Pour expliquer la nature des processus métacognitifs (Spring) propose l'interprétation suivante :

« Imaginez-vous assis à votre bureau et travaillant, représentez-vous un deuxième « Moi » tout près qui dirige le processus d'apprentissage ; ce « Moi » fournit aussi des informations sur la bonne marche du processus ; ce deuxième « Moi » pourrait représenter les processus métacognitifs » (Spring, 1985, P. 152).

On peut essayer le vocable en effectuant une analogie entre deux apprenants qui appartiennent à la même classe qui gère différemment leurs habilités d'apprentissage face à un texte, d'apparences les deux apprenants sont attentifs et s'intéressent à leur apprentissage, mais de manière différente, le premier procède par relire le texte en cas de difficulté de compréhension, interroge pour expliquer une consigne, s'engage amplement dans sa lecture ; quant au deuxième, sa façon d'aborder son texte est complètement différente, il n'est pas conscient de l'utilité de relire le texte, ne se soucie pas d'interroger sur les consignes ,ni d'approprier son traitement de l'information en respectant son intention de lecture pourtant cet apprenant se montre motivé et actif lorsque l'enseignant contrôle la situation l'apprentissage)

En somme, la divergence qui distingue les deux apprenants ne se situe pas à leurs compétences mais plutôt par la façon dont ils utilisent pour gérer leur savoir, autrement dit, leur processus métacognitif.

D'autre part, (Brown) établit un lien entre Cognition et Métacognition, la cognition se rapproche aux opérations affectées par l'esprit humain : la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information, la métacognition quant à elle englobe la cognition où plus précisément renvoie à la connaissance qu'une personne a sur son fonctionnement cognitif et à la façon de faire pour gérer ce processus.

8. Les méthodes de lectures

Avant de dénombrer les différentes méthodes qui se rattachent à la lecture, il est nécessaire d'expliquer ce qu'est une méthode dans une conception plus large :

« Le terme peut s'appliquer à la totalité du dispositif pédagogique qui est destiné à permettre le développement de l'ensemble des compétences considérées depuis les compétences linguistiques et les opérations de traitement, cela correspond à la tendance actuelle, y compris dans le domaine éditorial.

Néanmoins l'utilisation traditionnelle de cette notion la restreint à une acceptation plus étroite : « la méthode » désigne dans ce cas une démarche qui veut conduire l'élève à l'identification des mots à partir d'un inventaire systématique des rapports Graphèmes /Phonèmes et de leurs combinaisons. Dans ce cas la méthode a souvent été associées à un manuel, au point d'en prendre le nom (exemple : Méthode « Daniel et Valérie » (B. Courbon, 2001, p. 35).

Lorsqu'on parle de méthode de lecture, on associe souvent le concept aux stratégies employées pour l'acquisition la plus performante du système Graphophonétique, prend le phonème pour point de départ pour associer les graphèmes correspondants ou procéder par l'apprentissage des lettres séparées puis leur assemblage pour connaître les sons qu'elles forment.

Le souci était de déceler l'ordre dans lequel on devait étudier les lettres et les sons, quelle serait la manière dont on pouvait procéder pour un apprentissage progressif allant du simple au complexe.

Les réflexions actuelles dans ce domaine sont orientées vers : « la place et le statut octroyé à cet inventaire au sein du dispositif pédagogique d'apprentissage de la lecture », c'est-à-dire le rôle de la maîtrise du code graphophonétique dans l'acquisition de nouvelles compétences précisément dans le domaine socioculturel qui permettent de stimuler les habilités en lecture pour interroger l'écrit.

Les débats s'agitent en didactique autour de ces deux modèles et de leur rôle dans le développement d'une stratégie de lecture.

La contradiction existante entre ces deux modèles a suscité une panoplie d'interrogations, l'apprenant commence-t-il par l'identification des petites unités du code pour arriver au sens ou plutôt inversement, il prend appui de l'hypothèse de sens qu'il a pour découvrir les mots et aller à la quête des petites unités qui le forme.

8.1. Le modèle ascendant

Il rappelle une vision classique de l'apprentissage de la lecture qui part de la petite unité pour arriver à la lecture courante et de là, l'assimilation du sens. Cette méthode appelée aussi « *syllabique* » chez certains et « *synthétique* » chez d'autres prend appui de la maîtrise des composantes du code linguistique et progresse en même temps que le développement des stratégies de déchiffrage ; cet élément constitue le noyau autour duquel s'articule l'apprentissage, plus l'apprenant développe son déchirement, et plus l'apprentissage est réussi, la progression des niveaux de maîtrise était parfois formulée en trois étapes : lecture « *syllabique* », lecture « *courante* », lecture « *expressive* ».

Ce modèle de lecture a eu sa part de reproche, notamment parce que l'accès au sens est placé en fin de l'apprentissage ce qui pourrait nuire au plaisir de lire et à susciter la motivation de l'apprenant à découvrir l'histoire et à travailler ainsi ses stratégies et ses habilités de lecture.

Un autre reproche fait à ce modèle est celui de la baisse du débit de lecture causé par l'oralisation des mots en phase d'apprentissage qui est rejeté par les experts en lecture en raison du ralentissement de la lecture qu'elle peut engendrer. Le modèle ascendant consolide l'idée que savoir lire est réduit à l'habileté de prononcer à voix haute un texte en occultant ainsi tout le processus cognitif qui s'enclenche pour la saisie du sens.

8.2. Le modèle descendant

Il rappelle « la méthode globale », son principe est la préexistence d'un « sens » comme le déclare B. Courbon :

« il prend comme point de départ la préexistence d'un sens à partir d'indices tirés de la situation, il s'appuie abondamment sur la mémorisation visuelle globale des mots, et il donne une grande place à l'anticipation » (Courbon B. 2001, p. 37).

Cette démarche appelée aussi « analytique », par d'une hypothèse de sens autour du texte, renforcée par des informations sur le contexte pour en déduire les mots et par la suite procéder à leur découpage syllabique et enfin en lettres.

« Cette démarche privilégie l'identification des mots par reconnaissance idéovisuelle, et relative donc la place de l'analyse grapho-phonétique, certains la considéreront même comme inutile, en tout cas, sa prise en charge pédagogique sera parfois jugée non indispensable. Le passage par l'oralisation non seulement n'est pas nécessaire, mais il est fortement combattu, car la démarche à installer est celle de la lecture silencieuse. » (Ibid. p. 58).

On ne peut nier l'influence exercée par les indices, symboles et supports qui accompagnent la situation de communication sur l'orientation générale du sens. Ceci dit que, le sens précède la lecture, et c'est dans ce contexte que l'oral peut s'acquérir : c'est la situation de communication qui aide les apprenants novices à déduire le sens constituant le point de départ de son apprentissage de la langue en effectuant des discriminations successives.

Ce modèle donc tente de réutiliser la méthode d'apprentissage de l'oral et d'en tirer profit pour l'acquisition de l'écrit, le lecteur de ce modèle a pour mission d'agir en lecteur professionnel en procédant par des questionnements destinés au texte et de faire preuve de beaucoup de talents, mission qui peut s'avérer difficile, aussi, la spécificité de la situation nécessite l'utilisation de supports authentiques et de valoriser l'environnement socio-culturel.

8.3. Le modèle interactif

Les réflexions sur les modèles précédents, n'intéressent plus les chercheurs après avoir observés les comportements des apprenants lecteurs qui procèdent en mettant en exergue plusieurs

stratégies à la fois et que s'abstenir à n'employer qu'une stratégie unique entrave la réussite de l'acte de lire.

Pour être opérant, ce modèle se veut différent des deux autres précédents, tout en tirant profit de l'un et de l'autre, il explique.

« L'élaboration de la compréhension comme un processus constitué d'allers et retours incessants entre des informations provenant du bas (le code) et un contrôle par le haut (le sens) » (ibid. P. 38)

Lors du processus d'élaboration de la compréhension, de nouvelles idées et interprétations complètent l'hypothèse initiale de l'apprenant à mieux cerner le sens voulu par l'auteur, grâce à sa maîtrise du système linguistique, il a accès au déchiffrement des mots qui facilitent la saisie des hypothèses de sens et l'aide à anticiper.

Toutes ces opérations qui se font dans les deux sens soit de façon ascendante et descendante mettent en place chez l'apprenant des habiletés qui lui permettent d'employer convenablement des stratégies interactives dans son acte de lire.

9. L'enseignement de la langue française en Algérie

La langue de Molière détient un statut privilégié en contexte Algérien pour de multiples raisons : historiques, politiques, sociales, intellectuelles, psychologiques.

Nul ne peut nier son ancrage dans la réalité Algérienne acquise depuis l'année 1830. Ainsi, cette langue a bénéficié d'un statut particulier même après l'indépendance, l'État Algérien était dans l'obligation d'opter pour cette langue dans tous les secteurs, à la veille de l'indépendance en raison de l'importance des sources d'information que le colonisateur a léguées après son départ en 1962, d'un côté aussi car la quasi-totalité des diplômés de l'époque ont suivi une formation francophone.

Nous dirons aussi que la population à cohabiter avec cette langue qui peu à peu pénètre dans leur quotidien et acquiert une place très importante qui caractérise l'usage linguistique des Algériens d'hier et d'aujourd'hui.

Cet usage se manifeste dans le vécu algérien sous forme explicite à travers son emploi dans les institutions étatiques et les administrations scolaires, les médias...etc. ou de manière implicite

qu'on peut déceler dans les conversations sous forme d'emprunts ou comme sabir et alternance codique qui accompagnent la langue nationale spécialement dans les conversations d'ordre académiques ou scientifiques.

L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) dénombre en 2008 les personnes dont l'âge dépasse cinq (05) ans capables de lire et écrire en français de (11.2) millions Algériens, réellement ce taux représente le tiers de la population (OIF, 2010, p. 9).

Ces statistiques démontrent l'ancrage de la langue de l'hexagone dans la vie sociale Algérienne. Malgré une volonté politique qui continue de lui accorder le statut de langue étrangère. Dans ce sens l'OIF stipule que :

« En Algérie, alors que le français s'impose comme une langue d'enseignement dans le supérieur et dans l'enseignement professionnel et technique, il est pareillement enseigné en tant qu'une simple langue étrangère dans les cycles primaires et secondaires publics » (ibid, p. 110).

La prédominance de la langue en contexte algérien a influencé les familles dans ce sens qui optent pour un renforcement linguistique en la matière que démontrent des statistiques publiées par l'institut Abassa l'an 2000 :

« 60 % des foyers algériens comprennent et ou pratiquent le français » (mahiou et henry, 2013, p. 86).

Aussi, *« selon une étude du conseil supérieur de l'enseignement ,70% des parents d'élèves souhaitent que leurs enfants apprennent le français » (ibid, p. 84)*

Actuellement, nous affirmons que malgré les engagements politiques en faveur de l'arabisation de l'école, la réalité sociale demeure toute autre, l'usage du FLE au sein de la cellule familiale est très important, l'acquisition de la langue française est assurée dans les deux sens horizontal et vertical comme l'affirme, Mahieudine :

« L'arabisation du système scolaire, n'a pas pu donc freiner l'usage du français dans le milieu familial, il continue en effet à exister en Algérie parmi les nouvelles générations grâce à deux modes de transmissions : verticale, entre parents/ enfants et horizontale entre enfants/enfants, le français est utilisé donc même dans l'espace

familiale notamment chez les familles qui le considère comme un moyen de réussite de leurs enfants » (cité par Ameur A. 2013, p. 69).

On déduit par les sondages et statistiques faites sur le terrain, que la langue française est omniprésente dans la réalité Algérienne, s'impose de plus en plus comme deuxième langue.

Ce privilège est acquis d'une réalité historique qui a imposé cette langue dans la culture algérienne d'un côté et dans une optique scientifique et interculturelle puisqu'elle permet l'ouverture aux savoirs ainsi qu'aux cultures occidentales.

10. L'enseignement de la lecture en contexte algérien.

La scolarisation de l'apprenant algérien est obligatoire jusqu'à l'âge de 16ans, les premiers savoirs dispensés sont le calcul, la lecture et l'écriture, la lecture détient donc un statut important au sein des curricula mais comment cette activité s'acquiert-elle ?

Nous avons vu dans ce chapitre les différentes méthodes dédiées à l'activité de lecture entre autres :

- La méthode syllabique qui a pour principe d'aller progressivement de la plus petite unité de sens la lettre, le son vers la syllabe et le mot.
- La méthode globale : dont l'objectif est plutôt orienté vers la compréhension générale du texte, l'apprenant découvre les lettres et les syllabes au fur et à mesure, comme le déclare (Amir, 1993, p. 23).

« La compréhension n'est pas enseignée mais découverte intuitivement par l'élève » (Amir, 1993, p23)

- La méthode éclectique : le principe de cette méthode est l'acquisition simultanée de toutes les compétences à la fois, celles liées au sens et à l'acquisition de monèmes.

L'école algérienne a adopté « *l'approche par compétence* » qui a pour toile de fond l'apprentissage de plusieurs savoirs, savoir-faire en même temps, l'apprenant à accès dans le cadre général de la pédagogie du projet à découvrir les lettres, monèmes en même temps que le sens global que dévoile un paragraphe.

« Le code fera l'objet d'un enseignement progressif en commençant par l'élargissement du bagage graphique, qui permettra à l'élève de maîtriser la correspondance grapho-phonique » (Maarfia, 2001, p. 2)

D'après l'analyse des documents d'accompagnements faite par Djaghri en 2010, il avance que la méthode éclectique est préconisée au cycle primaire.

Le déroulement d'une séquence doit débiter par la séance de langage qui a pour objectif de présenter le son à étudier, ce dernier sera repris dans la séance de lecture.

« À partir de cette phrase, l'élève est appelé à identifier le mot contenant le son étudié puis commencera la phase analytique pour dégager la syllabe et le son, la phase synthétique se faisant en même temps.

Ensuite viens l'étape d'enrichissement appelé également (étude des mots illustrés) qui a pour but d'enrichir le lexique des élèves en mots contenant le même son étudié. Enfin vient l'étape de la lecture courante qui passe par une lecture silencieuse, des questions, puis une lecture à haute voix où le maître fait le constat sur le degré d'assimilation des Élèves en relevant les possibles difficultés liées au déchiffage. Il est à signaler que la leçon de lecture sera consolidée par la séance d'écriture où l'élève apprendra la transcription écrite du son étudié, ce qui favoriserait sa mémorisation » (Amir, A 1993,42)

De nos jours, le FLE en Algérie a acquis le statut de langue étrangère privilégiée (Ammouden et Cortier, 2006) reste à savoir l'approche préconisée pour son enseignement.

Les nouvelles réformes effectuées en 2004, avec l'aide de chercheurs étrangers préconisent l'approche par compétence, cependant les programmes sont majoritairement basés sur l'activité de lecture à travers la production d'un écrit originaire d'une situation vécue par l'apprenant dans son quotidien, ils se subdivisent en projets, ces derniers à leur tour comprennent des séquences fondées sur la logique de la typologie des textes, d'une part, à savoir (le narratif, l'argumentatif, le descriptif) et celles des genres textuels de l'autre (l'interview, le fait divers, le reportage, le récit de voyage, la conversation téléphonique mais aussi les affiches prospectives, notices, dépliants,)

Même si, le discours officiel évoque l'approche par compétence pour le choix d'une méthode en enseignement, la réalité éducative est toute autre, les références essentielles sont l'approche communicative et les techniques d'expression sans lien avec les genres.

Cette réalité éducative est expliquée par m'hand Ammouden dans ce qui suit :

« On constate l'insertion, dans un même projet, d'intentions de communication ou d'objets d'étude, de séquences et / ou de techniques d'expressions qui ne concourent pas vers la réalisation de ce projet ou qui ne convergent pas vers un genre, un univers ou une formation discursive, ce qui ne favorise guère la mobilisation des savoirs et savoirs faire ou la cohérence au sein des différents projets pas plus qu'une approche en domaine, univers ou genre discursif. On constate de même la coexistence dans un même programme (1^{ère} année secondaire), de séquences didactiques dont l'objet d'étude est un genre textuel, le fait divers, assez peu motivant d'ailleurs pour des adolescents, avec d'autres séquences qui ont pour objet d'étude un type de texte, le discours argumentatif-récit, sans référence à des genres accessibles. » (Ibid).

De ce qui précède, on déduit que l'étude des projets didactiques proposée vise beaucoup plus l'acquisition des techniques d'expression que l'accès aux genres littéraires dominants à l'université, ce qui pourrait constituer une importante rupture pour l'étudiant.

La lecture des syllabus universitaires du FLE, révèle la dominance de quatre catégories d'écrits qui se présentent comme suit :

- Les écrits documentaires et didactiques, sous forme d'extraits de dictionnaire et d'encyclopédie, extraits d'ouvrages de spécialité, en linguistique, didactique et littérature.
- Les extraits de recherche : fragments de mémoire, articles scientifiques.
- Les textes littéraires : texte poétique, fragment de romans et pièces de théâtre.
- Les écrits administratifs : fiches destinées à l'enseignement des techniques d'expression écrites et orales comme : le CV, le résumé, le compte rendu, la dissertation... etc.

Il est apparent que les écrits de recherche sont fortement présents dès le premier semestre de l'université, toutefois, ils ne doivent pas être enseignés séparément mais faire plutôt l'objet d'un apprentissage plus englobant des discours universitaires, or :

« Si le français est la langue cible, les transferts de compétences et de connaissances doivent pouvoir se faire d'une sphère linguistique à l'autre ».
(ibid).

En somme, nous dirons que les programmes doivent obéir à un cheminement qui devrait dépasser la simple typologie des textes préconisée auparavant en éducation, et contestée aujourd'hui par son créateur : Adam auquel nous laisserons le dernier mot :

« L'on ne devrait parler ni de typologie de texte, ni de typologie de discours. Les typologies de discours doivent être remplacées par une réflexion sur les genres et la généricité » (Adam, 2005, p. 15).

Conclusion

Il était question dans cette partie de réunir des informations qui déterminent la nature de l'acte lexique en répondants aux interrogations suivantes : Qu'est-ce que lire ? En quoi consiste ce savoir-faire complexe censé être maîtrisé par tous les adultes ? Quels sont les savoirs faire et habilités à développer ? Quelles stratégies en sont responsables ?

On assiste actuellement à un consensus pour déclarer que la lecture n'est pas un processus passif et qu'il ne peut y avoir de lecture sans compréhension, autrement dit, lire c'est élaborer une image mentale associée au texte en mettant en œuvre une multitude de stratégies.

« Savoir lire, ce sera donc parvenir à élaborer une représentation mentale, conforme à celle que le scripteur a voulu transmettre, en s'appuyant sur des signes graphiques organisés qui constituent la langue écrite » (Courbon, B. 2001, p. 17)

En somme, nous dirons donc que l'acte de lire est le fruit d'une opération mentale du lecteur dans laquelle il effectue des traitements. Classifications, cheminement de l'information sous l'influence de ce qu'il a déjà emmagasiné comme prérequis, ainsi que le milieu socioculturel auquel il appartient.

En lisant un texte l'apprenant met en œuvre à la fois ses compétences socioculturelles et cognitives qui se traduisent sous forme d'activités mentales qui sont requises pour proposer une interprétation.

Nous espérons en clôturant cette partie apporter notre contribution dans le domaine de la lecture afin d'ouvrir quelques pistes sur les modèles de lecture notamment explicite, interactif qui vise avant tout de rendre transparentes les habilités cognitives responsables de l'acte de lire, tout en portant un intérêt particulier sur l'autonomie du lecteur.

DEUXIEME PARTIE :

Vers un enseignement culturel de la lecture.

Introduction

Pour le volet pratique de notre recherche, notre objectif était de réunir une vue d'ensemble vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du FLE au supérieur et des retombées culturelles qu'ils engendrent, sur quelle réalité culturelle se base-t-il. Quels sont les bienfaits du recours à une approche culturelle qui se focalise sur la mise en place de réalités culturelles étrangères.

Dans un premier temps, nous avons procédé par la méthode d'investigation la plus utilisée qui est l'enquête sur le terrain, autrement dit, le questionnaire de débat ; cet outil permet de fixer l'information obtenue afin d'être utilisée dans les étapes suivantes.

Pour ce faire, nous avons sollicité la collaboration de nos collègues au centre universitaire de Barika, quelques enseignants de l'université de Batna et certains enseignants de l'université de Sétif.

Par ailleurs, nous avons assisté à des séances de classe avec un groupe de troisième année universitaire, les thèmes choisis vont de la culture universelle à l'extrait d'un bulletin de voyage qui se présente comme terrain fertile pour l'exploitation de la composante culturelle qui en ressort.

Nous nous sommes inspirés, pour extraire, une partie qui nous a servis pour partager avec nos étudiants leur façon de voir et de penser, cette pratique sociale existant dans toutes les cultures, à savoir « le mariage », en ciblant les connotations et dénotations que le texte révèle, en quoi il rappelle la culture native de l'apprenant et inversement la somme des distinctions qu'ils dégagent et suscitent par là même, l'interprétation personnelle de l'apprenant.

Le deuxième thème, est un texte poétique qui s'inspire de la culture universelle « des hommes pareils » de Grégoire Soleil, lequel permet de s'identifier facilement tout en restant soi-même avec respect à l'égard des différences que nous pouvons rencontrer.

1. Cadre général de la pratique.

Sur le terrain, nous avons eu recours au questionnaire de débat, sur lequel Outaleb, Pellé, Aljia, stipule que :

« Le questionnaire débat, analyse quantitative et qualitative, présente l'avantage de travailler sur des situations concrètes où le phénomène linguistique et culturel apparaît dans le même temps au niveau individuel et au niveau du groupe. En effet, il est l'outil le plus approprié et le plus pratique car spontané pour la collecte d'un grand nombre de données linguistiques. Il est nécessaire de rappeler que c'est une technique d'interrogation individuelle et de groupe, ce qui implique des réponses très intéressantes. De par son côté débat, il permet de dépasser les généralités ou de revenir sur les mêmes discours. Enfin, le questionnaire débat autorise la confrontation des idées dans toutes leurs divergences et permet l'appréhension et la compréhension de l'autre. » (Outaleb, Pellé, A. 2014, p. 4).

Le choix du questionnaire s'explique par le fait qu'il permet de récolter un maximum de réponses dans un laps de temps assez court, cette méthode se révèle aussi très utile puisqu'elle aide le chercheur à réunir des réponses rapides qui seront exploitées ultérieurement dans la phase de dépouillement, d'analyse et de comparaison des résultats obtenus.

Il est évident que l'acquisition du volet linguistique ne peut se faire que s'il est ancré dans une réalité culturelle. Les didacticiens sont unanimes à insister sur l'importance de la composante culturelle comme gage de réussite de tout apprentissage d'une langue notamment la lecture et les textes à enseigner. Il est donc nécessaire de mettre en œuvre un questionnaire qui soulève toutes ces interrogations pour guider la réflexion des questionnés dans le sens à apporter des réponses qui peuvent être mises au service de notre problématique.

Les hypothèses que nous avons émises sont :

➤ Les apprenants Algériens ne lisent pas, ils n'éprouvent pas le plaisir de lire, ils sont démotivés à consulter des textes en langue Française, je dirais plus, ils n'éprouvent même pas le besoin de consulter le « *Dictionnaire* » ».

➤ Ils ne lisent que les textes rencontrés dans les programmes scolaires, ces derniers sont des textes d'expression française qui décline la réalité algérienne et ne répondent à aucun besoin de découvertes des autres cultures chez l'apprenant, ce fait peut accentuer la situation.

➤ Aucune réflexion n'est suscitée par les textes proposés, puisqu'ils ne décrivent pas un mode de vie qui permet à l'apprenant de développer des connaissances culturelles pour une éventuelle rencontre de l'autre, nous avons donc mis en place un protocole expérimental avec des étudiants universitaires qui nous a beaucoup aidés, tant bien que mal pour recueillir une image représentative de leur rapport au monde de l'écrit, sous forme de texte, et des images culturelles qu'ils peuvent décliner, ainsi que l'impact de ces dernières sur son comportement et ses compétences.

2. L'échantillon :

Le groupe avec lequel nous avons réalisé notre partie expérimentale est un groupe de troisième année universitaire inscrit en langue et littérature française, il poursuivait ses études au centre universitaire de Barika, qui durant cette période-là, était une annexe de l'université de Batna.

Nos rencontres avec ce groupe se sont faites durant la fin de l'année scolaire universitaire 2015-2016, précisément au mois de mai 2016 ; c'était la fin de l'année, une période propice pour prendre contact avec eux vu qu'ils avaient terminé leurs cours. Le groupe était majoritairement constitué de filles, vingt personnes (20) et quatre (4) garçons, ils ont effectué jusque-là douze (12) années de Français comme langue étrangère dont trois (3) à l'université, donc leurs compétences linguistiques sont importantes en matière de langue et littérature étrangère.

Ils sont bien placés pour exprimer leur opinion et extérioriser leurs idées en langue française ; et c'est la cause pour laquelle nous avons opté pour ce groupe.

Le niveau qu'ils ont atteint, leur assure une sécurité linguistique qui leur offre une opportunité de s'exprimer avec aisance dans différents contextes, d'autre part, leur identité culturelle s'est développée suffisamment pour atteindre un seuil de maturité.

Le fait de recourir à une autre culture n'est pas en mesure de susciter des ambiguïtés identitaires à ce stade-là.

Les activités proposées à ces étudiants dans cette partie, n'imposent pas une réponse précise, mais les invitent plutôt à proposer leurs propres explications et pallier des contributions

significatives à la compréhension du problème en question en ouvrant notre réflexion à de nouvelles pistes inattendues.

Soucieux d'adapter les questions posées aux objectifs attendus, nous les avons scindés en deux petits groupes qui répondent aux objectifs tracés.

La partie qui suit sera consacrée à la présentation des résultats.

Le centre Universitaire de Barika se situe à la sortie de la ville de Barika, en allant vers la Commune de M'doukel qui signifie en berbère « l'Ami » ; il a été inauguré en l'année 2011, d'année en année, le centre qui était avant une annexe de l'université « Elhadj Lakhdar » de Batna, se voit grandir et affilié de nouvelles spécialités, les postes pédagogiques aussi, sont de plus en plus importants en nombre et en qualification ; à partir de l'année 2016, il est nommé centre universitaire et compte plus 22000 postes pédagogiques et une dizaine de filières.

3. Description de l'expérience

Ce présent chapitre sera consacré au déroulement des activités que nous avons proposées, la présentation du corpus ainsi que l'analyse des réactions obtenues et leur interprétation.

Pour ce faire, nous avons choisi la méthode expérimentale, soucieux d'atteindre les objectifs tracés au préalable pour notre expérimentation nous avons assisté à des séances d'enseignement/apprentissage du FLE, des séances basées sur la lecture des textes qui suscitent des réflexions et des réactions de par leur nature imbibée de représentations culturelles variées et qui dévoilent différents systèmes de valeurs.

Le choix de ces fragments de textes est bien calculé dans la mesure où il permet à l'apprenant de se rendre compte de l'existence de plusieurs façons de voir et de vivre, par là même, l'ouvrir à la diversité culturelle et à accepter la différence comme un surplus dont il faut tirer profit.

Notre orientation didactique est d'interroger les textes afin d'en ressortir des traces culturelles dont il peut s'en servir dans sa vie et d'en réaliser des divergences qui en ressortent comparées à son référent culturel pour ne pas tomber dans le piège de sa survalorisation.

Sur le terrain, il est question de réaliser des analyses de séances de lecture à travers lesquelles les apprenants feront un travail de réflexion et d'interprétation qui ne les réduit pas à de simples

observateurs face à un « Maître » dominant, comme le rappelle l'approche communicative, mais plutôt actif et coopérant.

Le choix de la troisième année supérieure est expliqué par le fait que l'étudiant à ce stade-là est normalement capable d'extérioriser, de décrire, d'expliquer tant à l'oral qu'à l'écrit, ce qui l'intéresse.

L'étudiant a appris le FLE pendant douze ans (12) et à capitaliser des milliers d'heures d'enseignement/apprentissage, ce qui lui permet d'acquérir des compétences linguistiques et cognitives qui lui permettent d'être en sécurité linguistique dans n'importe quelle situation de communication ainsi que de réfléchir sur l'au-delà du texte, c'est-à-dire, ce qu'il révèle comme valeurs sociales et mode de vie.

Notre travail portera exclusivement sur ce qui se fait dans le terrain, dans une classe de langue suite à l'avènement des nouvelles réformes qui ont affecté l'université algérienne (par l'adoption) du système LMD. Nous avons réuni une vue d'ensemble sur ce qui se fait en lecture dans les différents paliers du système éducatif Algérien, nous avons assisté à des séances de classe qui nous ont semblé pertinentes pour le choix de notre problématique.

Pour cela nous nous sommes basés sur un corpus constitué d'enregistrements audio portant sur des activités de lecture (compréhension et discussion) en classe de troisième année LMD licence français. L'analyse de notre échantillon, nous a aidés à traiter notre problématique posée au départ.

Les enregistrements se sont réalisés durant le deuxième (2^{ème}) semestre de l'année universitaire 2015/2016 à partir du mois d'avril. Le groupe choisi est constitué de vingt (20) étudiants dont une majorité est féminine, vingt étudiantes et cinq étudiants ; cet état est fréquent dans le département de langues et littérature à la gent Masculin est en surnombre dans les branches techniques et scientifiques. L'échantillon n'a obéi à aucun critère de sélection.

Les étudiants qui constituent notre échantillon se révèlent comme étant un groupe hétérogène, mais en même temps dynamique, motivés et engagés. Les extraits sélectionnés tournent autour de trois thèmes qui feront l'objet de séances de classe en collaboration avec un groupe de vingt-cinq étudiants et on fait l'objet d'une analyse aussi claire que possible.

Les textes proposés sont extraits de livres qui proposent des activités qui permettent d'apprendre le FLE par le biais d'activités de réflexions culturelles.

Les thèmes sont divergents d'une séance à une autre, le seul point commun est de susciter la réflexion et l'interaction des apprenants.

À ce stade, l'apprentissage doit dépasser la seule compétence linguistique ou langagière ; l'étudiant devrait réexploiter ses pré-requis pour extérioriser clairement ses pensées avec des arguments concrets loin de toute xénophobie.

Les thèmes choisis nous semblent appropriés à notre objectif de départ qui est de pousser les étudiants à réagir, expliquer leurs opinions et à admettre la différence comme gage qui permet un vivre-ensemble dans un mode où chacun doit trouver sa place, à savoir : « *Le mariage pakistanais* » et un poème intitulé « *Des hommes pareils.* »

Même si les enseignants des trois paliers précédents sont contraints de suivre le programme officiel préétabli par le ministère de l'Éducation nationale, les enseignants du supérieur sont les seuls à jouir d'une liberté, c'est-à-dire, ils ont toute la latitude à élaborer leurs programmes de la façon dont ils le conçoivent, mais dans le respect d'un volume horaire et de certaines consignes ministérielles. Ceci dit, que l'étudiant algérien devra arriver au stade supérieur pour découvrir des savoirs et des savoir-faire d'ordre culturel.

Les enseignants possèdent la liberté d'adopter leurs consignes ou de recourir à d'autres thèmes s'ils les jugent convenables en s'inspirant des supports d'actualités.

Les activités choisies pour la pratique réalisée, s'articulent autour d'une pratique de classe concrète dans laquelle nous nous sommes basés sur l'observation de la qualité des interactions des étudiants en situation formelle ainsi que l'identification de la nature des carences qu'une telle pratique permet de dévoiler, nous nous sommes aussi rapprochés des enseignants des trois paliers pour les interroger sur les supports qu'ils utilisent en classe leurs auteurs et thèmes, s'ils basent leurs enseignements sur des savoirs d'ordre socioculturel ou se restreignent-ils au simple programme proposé par la tutelle.

Ces échanges que nous eûmes ont permis d'avancer un état des lieux portant sur la culture véhiculée par les différents programmes dispensés dans les différents paliers du système éducatif Algérien.

Toutefois, nous avons réalisé l'écart existant entre une volonté politique qui prône l'ouverture sur le monde en multi-changement et d'une réalité éducative qui propose des savoirs dénués de toutes traces culturelles autres que la culture native des apprenants.

La démarche choisie est basée sur l'expérimentation qualitative d'un côté dans laquelle nous avons utilisé une pratique de classe basée sur la compréhension des textes proposés dans lesquels les apprenants sont sollicités pour apporter leurs lectures personnelles des idées de l'auteur ; les représentations culturelles que l'auteur dévoile ainsi que les ramifications que l'apprenant effectue entre les deux systèmes culturels.

Cette étude est accompagnée d'une analyse interprétative des données où il est question de dévoiler une vision particulière sur l'état et la pratique du référent culturel véhiculé en contexte algérien.

4. Les difficultés rencontrées lors de la réalisation du travail de recherche :

Pour ce qui est de la partie quantitative qui a accompagné notre pratique de classe, nous avons eu du mal à récupérer les réponses des enseignants à notre questionnaire, un grand nombre d'entre eux a répondu après plusieurs semaines, alors que d'autres ont préféré s'abstenir complètement, quoique notre champ de recherche se soit éparpillé sur plusieurs universités : Batna, Barika et Sétif ce qui a influencé l'avancement de notre recherche.

En dépit de toutes ces nouveautés qu'a connues le milieu éducatif dans une ambition de réforme, les apprenants continuent à éprouver des difficultés à s'exprimer en langue étrangère, et ce, malgré l'approche adoptée qui vise en premier lieu la compétence communicative. Ce qui constitue un frein qui entrave leur libre expressivité.

« Bien que l'apprentissage d'une langue française commence à partir de la troisième année primaire, le volume horaire, le faible coefficient, la mauvaise répartition horaire du français (généralement enseigner en fin d'après-midi) ne permettent pas aux élèves d'acquérir une bonne maîtrise de la langue. En effet, à la fin du cursus scolaire les élèves sont censés avoir un bagage linguistique en français leur permettant de poursuivre aisément des études universitaires. Mais le constat est tout autre, ayant cumulé, avec le temps, beaucoup de lacunes, les apprenants éprouvent la plus grande peine à s'exprimer oralement » (Outaleb, pellé, 2010, p. 25).

Ces conditions dans lesquelles l'apprenant ne fait qu'accroître les handicaps à extérioriser ses idées ne l'aide pas à développer des compétences qui lui assurent une sécurité linguistique sur laquelle, il s'appuie pour décrire des réalités, sensations abstraites, surtout s'il s'agit d'un domaine dans lequel les représentations visées et référent sont le centre d'intérêt du savoir en question.

Le manque d'information sur les cultures étrangères qui s'explique par le manque de voyage et de contact avec les autres civilisations a formé une sorte de carapace dans laquelle nos apprenantes se sont cloisonnées, et à éprouver un sentiment de méfiance, incompréhension et dans certains cas de rejet face à tout ce qui s'éloigne de leur vision du monde.

Ce caractère chauvin, éprouvé par quelques étudiantes, nous a éloignés de notre visée du départ qui est de s'ouvrir sur le monde et d'accepter la différence.

Chapitre I

Quelle place pour la composante culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE en contexte algérien ?

Introduction

Il est certain, qu'apprendre une langue requiert l'apprentissage d'aptitudes culturelles, dans ce contexte « Dubois » déclare que :

« L'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture » ; il rajoute aussi pour décrire le lien omniprésent entre le linguistique et le culturel pour dire que : « la langue nous apporte en permanence des informations culturelles » (Dubois, 1979, p. 88).

Toute langue est imbibée de culture dont elle ne peut s'en séparer. La langue décrit une réalité culturelle dont elle est à la fois le produit et la productrice. Sur cette cohabitation, Martine, Abdallah Pretceille, déclare :

« L'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante (...) le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement » (Abdallah Pretceille, M, 1983, p. 40).

Malgré cette unanimité de la part des spécialistes à réitérer l'importance d'associer langue et culture dans l'enseignement /apprentissage, la réalité éducative en contexte Algérien attribue à la culture Française la place du parent pauvre, son statut est écorné et elle est considérée comme langue étrangère malgré son omniprésence dans la vie quotidienne de tous les Algériens.

Depuis l'an 2001 d'importantes réformes se sont succédé pour lui conférer un volume horaire de plus en plus important puisqu'elle apprend depuis cette année à partir de la deuxième (2^{ème}) année primaire avec un volume de quatre (4) heures par semaine. Cependant, la langue française est prise comme moyen de communication qui décrit une réalité culturelle qui n'est pas associée à la langue de Molière ; elle décrit un univers dans la culture traditionnelle Algérienne avec ses « Us » et « Coutumes », qui se traduit par des textes choisis d'auteurs Algériens d'expression française comme Mouloud Feraoun, Mohamed Dib, Mouloud Mammeri, Meissa Bey..., etc.

Ce sont des auteurs connus par leur enracinement dans leur origine et culture natale Berbère coloniale, Arabo-musulmane. La langue est ainsi prise comme moyen de communication dénudée de toute trace culturelle de l'Hexagone.

Les manuels algériens sont caractérisés aussi par des textes de type scientifique, informatif qui permettent à l'apprenant d'acquérir des savoirs d'ordre scientifique et l'ouvrent sur un monde caractérisé par une soif de découverte engendrée par un mode d'invention accéléré et en perpétuelle action.

L'éducation doit accompagner la mondialisation et être en parallèle avec cette accélération exigée par les changements qu'a connu le système éducatif algérien et suscitée par la nécessité de répondre aux exigences du monde dans lequel nous vivons caractérisé par une accélération flagrante qui a touché à tous les domaines de la vie, notamment : « l'E/A » d'un citoyen ouvert sur les savoirs technologiques.

Dans la partie qui suit, nous allons approcher les manuels scolaires ainsi que les curricula des trois paliers scolaires algériens, sans oublier de jeter un regard succinct sur la réalité didactique universitaire, pour connaître leurs natures ainsi que les référents culturels qu'ils déclenchent.

1. Au primaire.

L'École algérienne octroie une place privilégiée à l'enseignement / apprentissage FLE , qui se traduit par le volume horaire qui lui ait consacré quatre (4) heures pour la troisième (3) et cinq (5) heures pour les quatrième et cinquième (4^{ème}, 5^{ème}) années, sans oublier les multiples réformes qui se sont succédé dans le sens de s'ouvrir sur le monde à nos apprenants en accordant une place importante à l'enseignement du français qui a bénéficié de deux (2) années supplémentaires en 2003. Durant cette année les apprentissages ont débuté à partir de la deuxième (2^{ème}) année primaire et pour des raisons d'ordre didactique qu'a soulevé la commission (CNRS) l'enseignement a été recalé l'année suivante d'une année, donc le français comme matière d'apprentissage a commencé dès lors à partir de la troisième (3^{ème}) année.

« L'enseignement de cette langue qui débuta auparavant en quatrième (4^{ème}) année fondamentale (a été avancée de deux années, cette décision entre en vigueur depuis la rentrée scolaire 2003-2004. On assiste ainsi à l'enseignement du français à partir de la deuxième (2^{ème}) année à savoir de trois (3) heures par semaine à partir de la prochaine année scolaire (2006-2007). Ce volume passera à quatre (4) heures hebdomadaires pour poursuivre son rythme de cinq (5) heures par semaine jusqu'à la fin du collège ». (Ferhani, F. 2006, p. 10).

Une grande volonté de réforme en faveur de l'apprentissage des langues notamment le Français qui auparavant était considéré comme « bouche-trou », jouit d'une valorisation prestigieuse sur le plan quantitatif et qualitatif marqué par un capital horaire qui atteint les mille quatre cent cinquante-six(1456) heures du primaire jusqu'au terminal en branche « *Lettres et Langues Étrangères* » contre mille cent soixante-seize (1176) dans le passé pas lointain.

Les apprenants algériens ont le privilège de passer dès leur jeune âge à une situation de diglossie (Arabe et Français), puis de triglossie en quatrième année (Arabe, Français et Tamazigh) pour aboutir à une triglossie avec l'arrivée au lycée et l'introduction de l'Anglais.

Une autre réforme importante qui va dans le sens et la nouvelle branche qui s'offre à nos lycéens « langues étrangères » qui permettent aux apprenants l'acquisition d'une autre langue à leurs choix soit : « l'Allemand ou l'Espagnole ».

Cette réforme chantée sur tous les tons dans une tripartite qui avait pour objectif « *d'égayer les manuels, actualiser les contenus renouveler la méthode* » (Bouari, H 2011, p. 127).

De nouveaux manuels colorés ont remplacé l'ancien dont les apprenants faisaient référence au slogan « Selma va à l'école », des manuels qui optent pour une nouvelle pédagogie dite « de projets » qui se subdivisent en séquences d'apprentissage.

Ces mêmes séquences contiennent des textes de types : narratif, informatif, descriptif et prescriptif, ils s'articulent autour des valeurs et idéologie universelle ; les thèmes décrivent la vie quotidienne des apprenants, leur monde scolaire ainsi que la nature et l'environnement. Si on prend le manuel de la dernière année primaire, la cinquième (5^{ème}) AP qui se finalise par l'examen de passage au collège, on peut dénombrer trente et un (31) textes qui varient du conte au poème en passant par le documentaire prescriptif et descriptif dont les auteurs sont de nationalités variées : vingt et un (21) francophones appartenant tous au vingtième (20^{ème}) siècle pour toucher le vécu de l'apprenant, nous interrogerons ce manuel pour découvrir la langue qu'il transmet à l'apprenant et la réalité culturelle qu'elle traduit, obéit-elle à l'objectif majeur assigné par cette réforme ? Permet-elle une ouverture sur le monde ?

Le manuel en question offre une image palpable sur le vécu socio-économique Algérien qui véhicule une idéologie en faveur des besoins du pays, il offre des portraits ou stéréotypes de :

L'Algérien éduqué, instruit, sachant ; qui se bat pour assurer une place importante dans sa société, servir son pays et honorer ses parents → stéréotypes de modernes.

La femme combattante et qui d'égal à égal avec l'homme défie la société tend à exercer des métiers qui auparavant étaient réservés à la gent masculine.

Il présente un algérien exemplaire respectueux des us et coutumes et qui valorise les grands et la famille.

La culture berbère et aussi présente comme pièce maîtresse de l'identité algérienne par le biais de prénoms amazighs extraits d'un texte de « Amrouche ».

La culture universelle mondiale est aussi présente à travers des valeurs d'humanisme, de respect, de reconnaissance, d'entraide et de bonne volonté.

Présence d'une culture savante : scientifique qui a pour mission de former un citoyen soucieux de son environnement et qui a une éducation civique.

En parcourant les manuels, on constate l'éviction de la culture française qui ne figure que par la dénomination « anthroponymique » de quelques personnages français (Julien, Hansel et Gretel, Gribouille).

En guise de synthèse nous dirons que le renouveau prôné par le système éducatif Algérien a actualisé les supports pour satisfaire les objectifs sociopolitiques du pays. Quant à l'enseignement du français, il est marqué par des influences politiques dans trois directions : Formation socio-économique agraire et civique, aucune trace qui décrit la culture native n'est employée afin d'expliquer aux apprenants le mode de vie français et de leur permettre de relativiser leur système de valeurs ; les textes proposés sont le reflet de la vie quotidienne de l'apprenant traduit seulement en langue française ;

« Le Français n'est qu'un moyen de transposition des acquisitions de la langue orale, il n'est que le substitut de la langue « Arabe » dans la transmission des connaissances et des valeurs ». (Ibid).

Ainsi nous déduisons une forte vigilance face à l'emploi de traits culturels Français, en aucun texte la réalité Française n'a été décrite et sous aucune forme.

2. Au moyen

Les objectifs assignés par l'enseignement du français au moyen (deuxième palier du cursus scolaire) tel qu'ils sont décrits par la tutelle, visent avant tout l'acquisition d'un niveau seuil linguistique plusieurs notions sont alors intégrées en milieu éducatif par souci de réforme comme : Le savoir-faire et l'unité didactique d'enseignement.

Il est question de développer une autonomie dans les activités langagières et d'assurer “ un apprentissage fonctionnel et utilitaire” comme le qualifie Blanchet afin de préparer l'apprenant à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré.

L'année 2003 a marqué cette série de réformes pédagogiques puisque dès lors la première année moyenne remplace la septième (7^{ème}) année d'enseignement fondamental, ce cycle compte donc une année supplémentaire à l'opposé du cycle précédent.

En feuilletant les manuels du cycle moyen, on constate qu'ils ne sont que le prolongement de ceux du palier primaire, ils poursuivent la même optique et proposent des supports authentiques de la culture maternelle des apprenants, par exemple dans la rubrique conte, l'apprenant revisite les histoires de grand-mère telle l'Ounja et découvre dans le portrait des personnages universels qui appartient à son entourage géographique comme Zidane, Meissa Bey et Idir.

D'un autre côté, les programmes proposés visent le développement d'une éducation civique et morale universelle qui tend à l'épanouissement de valeur d'écocitoyennetés par le respect de l'autre de l'environnement, de l'hygiène ...etc.

Les supports proposés invitent à découvrir le patrimoine et les pratiques sociales locales, ils offrent aussi des contenus qui encouragent l'éducation physique de l'apprenant soucieux de sa santé de Son hygiène corporelle et alimentaire.

Ces mêmes contenus visent à former un citoyen moderne, conscient des bienfaits du sport et des nouvelles technologies comme Internet, les TICE à consommer avec modération et l'éclairer sur les méfaits qu'engendre l'usage abusif de ces derniers.

Durant les quatre années de ce cycle, l'apprenant découvre à travers une variété de support comme : la BD, l'article, l'extrait, la brochure, l'affiche publicitaire : quatre principaux procédés communicatifs :

- A. Le texte explicatif en première année moyenne.
- B. Le récit de fiction et le conte en deuxième année.
- C. Le récit de vie réelle en 3e année.
- D. Et enfin l'argumentation en quatrième année moyenne.

Malgré la variété des supports colorés et illustrés, l'ambition des précepteurs, enseignants et inspecteurs à une réforme qui rejoint les changements universels à former un citoyen moderne civique et éduqué, les apprenants éprouvent toujours des difficultés langagières énormes. D'où l'importance de réfléchir à des solutions nécessaires pour surmonter les épreuves, et à faire la réforme de la réforme.

3. Au lycée.

À l'instar des manuels des deux paliers précédents, l'analyse des manuels de ce palier reflète une idéologie qui privilégie la culture traditionnelle Arabe et dévoile une prédominance des besoins socio-économiques du pays, de ce fait une vigilance flagrante de la part des concepteurs des manuels ressort à l'emploi d'aspects socioculturels ayant un lien à la langue de Molière considérée dans ce contexte objet d'étude.

Pour porter de l'appui à nos propos, nous allons voir de près ce qui se fait au lycée grâce à une synthèse qui réunit les grands axes qu'englobent les manuels de la deuxième (2^{ème}) année secondaire. Elle s'inspire d'une analyse faite par « Kanoua » pour déceler la culture que véhiculent les deux manuels de la deuxième année secondaire et de vérifier si ce même contenu consolide l'apprentissage de la langue Française.

(Us, coutumes, fêtes, monuments, système gastronomique, personnalités...). Aucun élément de ces piliers qui dévoilent la culture n'a été évoqué, la langue est employée comme moyen qui transmet une réalité purement Algérienne extraite de la culture Arabo-musulmane.

Le savoir que transmettent les manuels émane de l'environnement familial et scolaire de l'apprenant en occultant ainsi les nouveaux thèmes apparus à l'issue de la mondialisation comme les NTICE et l'utilisation de l'internet.

Pour conclure nous dirons que les contenus proposés n'aident pas l'apprenant à constituer une image aussi simple que possible de la culture dont, il apprend à utiliser la langue, une telle

stratégie ne lui permet pas l'accès à un savoir universel où il y a une place réservée pour tout un chacun et concrétiser une réelle ouverture sur le monde. Certains événements auraient pu être exploités pour réunir les peuples et faire preuve d'un historique partagé en exploitant les dates qui ont marqué le citoyen Algérien et Français comme le (8 mai 1945).

De ce fait, on peut dire que le peu d'authenticité dont fait preuve le manuel en question, ne peut être significatif pour l'apprenant sauf s'il est consolidé d'un savoir socioculturel ; dans ce sens (Galisson) s'interroge sur le sort des ressortissants Algériens qui apprennent la langue française dans un contexte Algérien, s'ils seront en mesure de s'en sortir dans des situations en dehors de leur réalité culturelle algérienne pour une raison ou une autre.

4. À l'université.

Les objectifs assignés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique visent l'acquisition de trois (3) compétences maîtresses. À l'issue de cette formation, l'Étudiant sera à même ou capable de capitaliser et d'acquérir cumuler des connaissances en science des « Textes littéraires » français et francophones. Grâce aux enseignements dispensés dans les modules ayant un penchant littéraire à l'instar des modules : genres littéraires, cultures et civilisation, initiation à la littérature...etc.

D'autre part cette formation lui permettra de capitaliser des savoirs et savoir-faire didactiques sur les différentes méthodes (d'enseignement/apprentissage) qu'a connues l'histoire de la didactique du « FLE ». Aussi, au bout de cette formation, il apprendra des notions en sciences du langage pour une éventuelle préparation à la spécialisation en Master. Les cours et enseignements dispensés durant les six (6) semestres devront permettre à l'étudiant : la maîtrise de la langue française objet d'étude, tant à l'oral, qu'à l'écrit ; la langue ici est vue comme un code linguistique avec ses règles et ses formes en syntaxe grammaire et orthographe auxquelles elle renvoie.

À l'oral l'apprenant sera capable de s'exprimer dans un registre approprié à la situation de communication dans laquelle il se trouve.

On attend de lui aussi une connaissance sur les différentes théories et genres littéraires qui lui permettront de développer ses connaissances sur la culture francophones d'hier et d'aujourd'hui puisque tout texte est le reflet d'une société dont l'auteur se substitue en un passeur culturel.

Par ailleurs, Cette formation ouvre à l'apprenant la possibilité d'assimiler des outils essentiels à l'interprétation des textes dans leur triple dimension, (linguistique, esthétique et didactique) ainsi que : la maîtrise des outils basiques et essentiels qui se rattachent aux sciences pédagogiques et didactiques du FLE et des sciences du langage.

Cette licence en langue et culture Française a pour finalité d'assurer une insertion professionnelle à l'apprenant, elle offre l'avantage d'une double maîtrise (d'un bagage intellectuel qui puisse permettre la compréhension et l'interprétation des textes d'un côté, et celle de pouvoir les enseigner ultérieurement de l'autre. Elle ouvre aussi des éventualités de recrutement aussi bien dans l'enseignement comme dans d'autres structures administratives (économiques, sociaux ou autres emplois). Grâce aux compétences et savoir-faire acquis en licence, l'étudiant aura la possibilité de postuler pour un « Master » dans ses trois profils et ultérieurement en « Doctorant ».

À l'instar des différents paliers de l'éducation, le supérieur a connu des réformes importantes qui ont marqué les deux dernières décennies.

L'année 2004,précisément, en contexte Algérien a été marquée par une rupture qui se voulait catégorique avec l'ancien système d'enseignement classique sous l'influence des Pays voisins, ce besoin impérieux de changement s'est fait sentir par souci de renouveau et de modernisation dans un environnement en perpétuel changement, ceci dit, l'Université Algérienne a adopté un nouveau système qui s'est généralisé d'année en année pour embrasser l'ensemble des institutions du territoire national et devenir le seul et unique système (mis à part les grandes écoles spécialisées aux hautes études et dont le cursus de dix (10) semestres suit le système classique).

Le système « LMD », tel qu'il est adopté et décrit par le Ministère de l'Enseignement supérieur demeure :

« Par son implication dans la prise en charge des impératifs de développement qui s'imposent à un Pays en pleine mutation, le secteur de l'enseignement supérieur a lancé une réforme des enseignements qui entend faire jouer à l'université un rôle central entre d'une part l'aspiration des citoyens, en particulier notre jeunesse, à construire un projet d'avenir en bénéficiant d'une formation supérieure de qualité qui leur procure des qualifications nécessaires à une bonne intégration dans le marché du travail, et, d'autre part la satisfaction des besoins du secteur socio-économique dans sa recherche de compétitivité et de performance en lui assurant une ressource humaine de qualité capable d'innovation et de créativité, tout en

prenant une part active dans l'essor de la recherche et développement. Ces motivations ont conduit à l'instar de la majorité des Pays voisins, système universitaire d'enseignement supérieur, le système Licence, Master, Doctorat (LMD). »

L'Algérie, comme tous les Pays, s'est vue confrontée au défi du mouvement de la « *Mondialisation* » du système de formation universitaire, mouvement ayant privilégié le LMD.

Quelle réponse fallait-il donner à ce défi. ?

Fallait-il adopter ce système ou rester à l'écart de ce mouvement mondialisé. ?

La rénovation en profondeur de nos enseignements, l'introduction de pratiques nouvelles, la maximalisation des opportunités et l'ouverture à l'international ont été les motifs essentiels du choix du modèle « LMD », concourant à la réussite des étudiants, peuvent être vues à travers le cycle suivant (selon le schéma ci-après) :

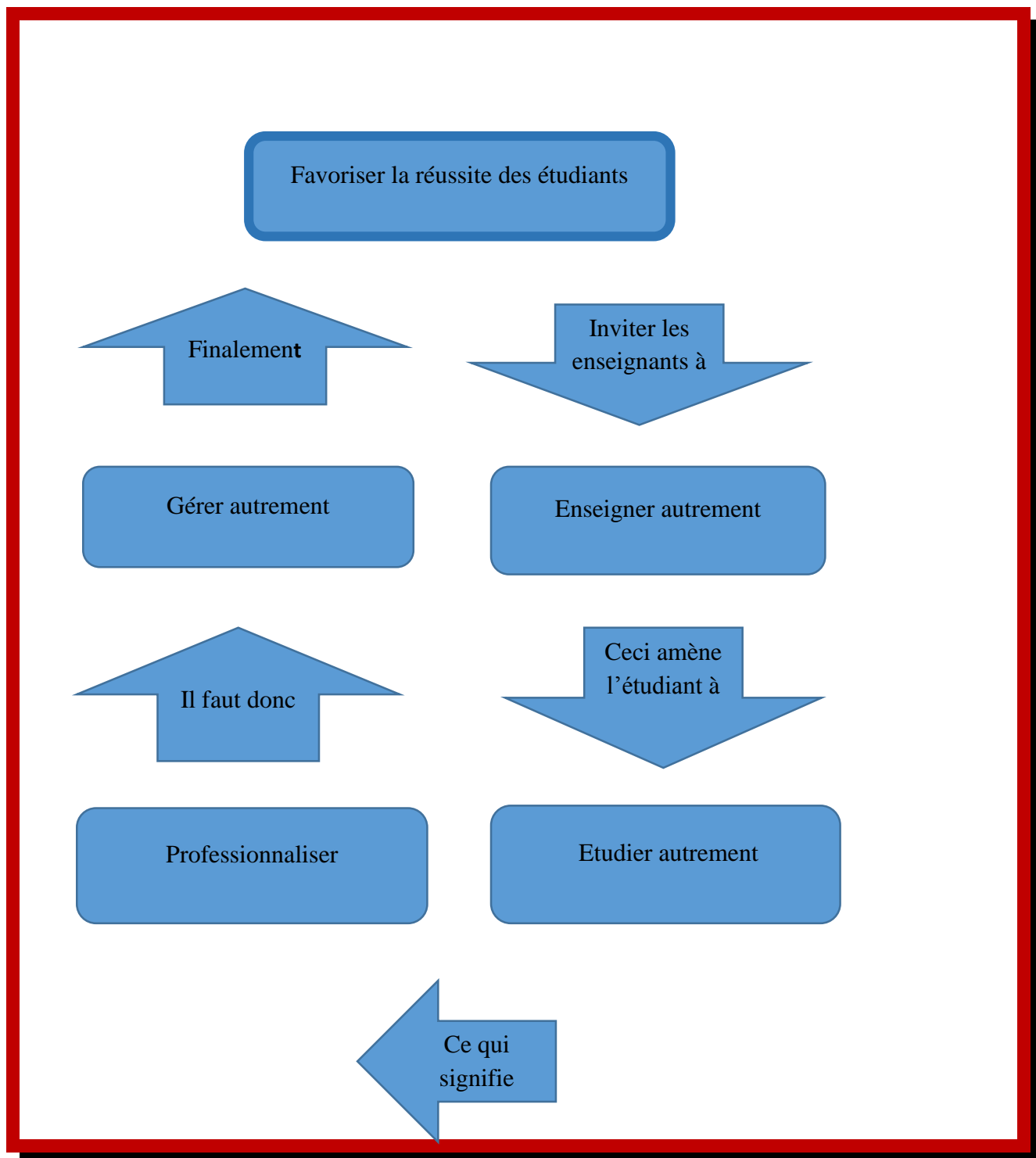


Figure 3 : Finalités du système LMD en algérie in: (guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD. Juin 2011, p. 16).

L'enseignement des langues est devenu, plus que jamais, une nécessité dans un monde où cohabitent plusieurs langues et cultures. L'accès aux autres civilisations et aux savoirs, reste subordonné à la maîtrise des langues étrangères et à l'ouverture sur « l'Autre ».

Pour ce faire, l'Algérie a poursuivi de multiples changements influencés par une mondialisation grandissante, elle a prôné une refonte catégorique qui a touché tous les secteurs de l'Éducation ; des réflexions se sont animées en mai 2000 et ont abouti à l'installation du (CNRS) Commission Nationale de Réforme du Système éducatif. Le changement devient réalité par son artisan Benzaghoul qui dirige cette instance dans un souci d'amélioration et d'actualisation du système éducatif. : Une troupe de chercheurs ayant excellé dans plusieurs domaines focalise sur la réalité scolaire.

« organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interaction avec l'Université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel... etc. ».

Le travail de cette Instance s'est réparti en étapes, elle avait pour mission dans un premier temps de faire un état des lieux de ce qui s'effectuait en milieu scolaire, d'aborder ses acteurs (afin d'établir un constat aussi exhaustif) pour agir par la suite en conséquence (et aboutir à une ligne de conduite appropriée au développement du système Éducatif dans son ensemble). Elle a fait appel également à une autre Institution ; la Commission Nationale des Programmes (CNP) qui devait à son tour réaliser des réformes en adéquation avec les besoins sous forme de Cursus, moyens didactiques, syllabus scolaires et manuels.

Pour l'enseignement : Apprentissage de langues étrangères, les Institutions précédemment citées ont œuvré dans le sens des instructions explicites (contenues dans les décisions du président de l'époque « Bouteflika »), à l'occasion de l'installation de la commission nationale de réformes du système éducatif. La langue Française, objet d'étude, tant à l'oral, qu'à l'écrit, est vue ainsi comme un code linguistique avec ses règles et ses formes (de syntaxe, de grammaire, d'orthographe, auxquelles elles renvoient).

Conclusion

Notre réflexion s'articule autour de la culture véhiculée par le discours que transmet l'E/A du FLE en Algérie. Pour ce faire, nous avons tenté de recueillir, dans ce présent chapitre, une vision aussi objective que possible sur la nature des contenus présentés dans les différents paliers scolaires, illustrée d'exemples concrets.

Nous nous sommes focalisés sur le profil culturel que véhiculent ces mêmes manuels scolaires, à travers les appellations préconisées, les auteurs des textes choisis, le contexte employé.

Toutefois, nous restons convaincus qu'il demeure très délicat de décrire la situation de l'enseignement / Apprentissage du FLE en contexte Algérien, et les implications culturelles et identitaires qu'il incarne.

Chapitre II

La lecture chez l'apprenant algérien

Introduction

Pour réaliser le volet pratique de notre recherche conte tenue d'observer et analyser les réactions d'un échantillon constitué d'enseignants du « FLE » à l'université Algérienne représenté par un groupe qui exercent dans plusieurs universités du pays afin, de réunir des informations variées, se décentrer de notre lieu de travail « Barika » et donner plus de crédibilité à notre enquête.

Nous avons scindé notre questionnaire en parties qui vont de pair avec notre problématique, hypothèses et à l'objectif de notre recherche. Des questions que nous nous sommes tenues de trier embrassent l'ensemble des fils de notre recherche.

Il s'agit donc d'une étape cruciale qui va nous guider au centre de notre recherche et nous éclairer sur la culture véhiculée par les cursus scolaires Algérien, voire l'intérêt des concepteurs de méthodes à réconcilier l'enseignement/apprentissage des langues à celui des cultures objet d'étude pour que l'acquisition soit efficiente.

1. Le questionnaire

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐

2. Que lisent-ils ?

- ✓ Des journaux ☐
- ✓ Des œuvres ☐
- ✓ Des livres de poche ☐
- ✓ Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. ☐

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐

5. Préfereriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ?

- ✓ Culture Algérienne ☐
- ✓ Culture Française ☐
- ✓ Les Deux ☐

Pourquoi ?

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

- ✓ Un plus ☐
- ✓ Un danger ☐
- ✓ Une nécessité ☐

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que ça peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vue plutôt comme frontière virtuelle qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

11.êtes-vous réticents face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

Pourquoi ?

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

.....
.....

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? Pour parfaire la séance de lecture ?

- ✓ Le texte ☐
- ✓ La méthode ☐
- ✓ L'enseignant ☐

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

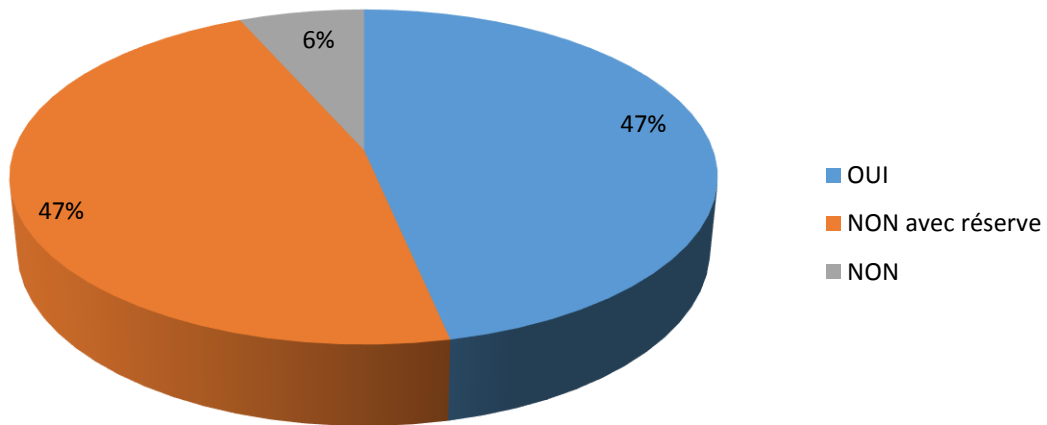
2. Analyse du questionnaire adressé aux enseignants

Il est à noter que le questionnaire a été adressé à un grand nombre d'enseignants universitaires du département de langue et littérature française exerçant dans plusieurs universités : Batna, Barika, Sétif, pourtant seul quinze enseignants ont répondu à nos questions.

Question 1 : vos étudiants lisent-ils ?

Réponses	Nombre de Réponses	Pourcentage
OUI	07	47%
NON avec réserve	07	47%
NON	01	06%
Total	15	100

État de la lecture chez les étudiants



Commentaire

Les quinze (15) enseignants questionnés sont unanimes pour exprimer la démonstration de leurs apprenants face à la lecture.

Ces résultats démontrent la difficulté des enseignants à exploiter les compétences langagières acquises par leurs étudiants causés par l'absence de l'envie de lire.

Ce qui peut entraver leur expression orale et appauvrir leur stock lexical ; ce qui peut créer de multiples freins qui les empêchent à acquérir des habilités communicatives sécurisantes.

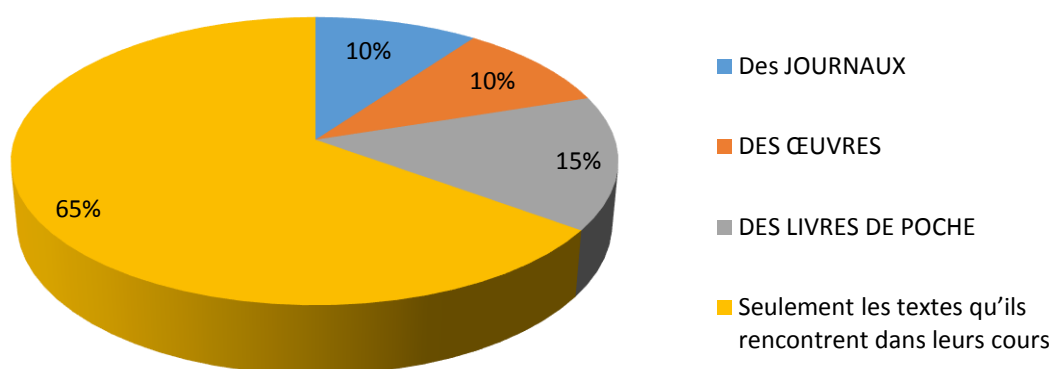
Cette démission face à la lecture peut être la source de multiples de difficultés comme l'acquisition d'un langage linguistique relatif à des réalités culturelles que peut nous offrir un texte, or un texte permet aux lecteurs de voyager avec et de découvrir un monde différent.

Question 2 : que lisent-ils ?

Les réponses collectées seront présentées dans le tableau ci-dessous

Types d'écrit lus	Nombre de réponses	Pourcentage
Des Journaux	02	10%
Des Œuvres	02	10%
Des Livres de Poche	03	15%
Seulement les textes qu'ils rencontrent dans leurs cours	13	65%
Total	23	100%

Types d'écrits lus par les étudiants



Commentaire :

Sauf les journaux, livres de poche et bien évidemment les textes qu'ils rencontrent dans leurs cours.

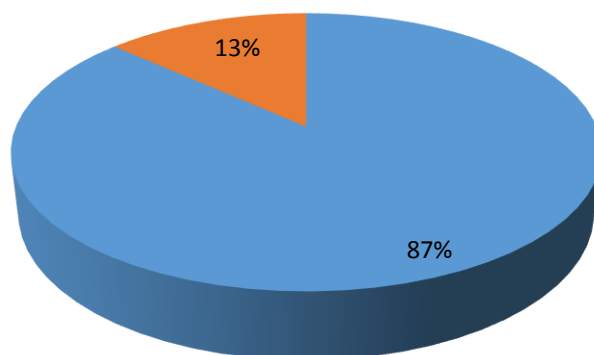
Les réponses proposées par la deuxième question convergentes toutes pour démontrer la pauvreté des écrits consultés par leurs étudiants sous forme de paralittérature : livres de poche, journaux, pour les quelques enseignants dont les apprenants lisent, la majorité questionnée a dévoilé une absence flagrante du plaisir de lire chez leurs étudiants qui ne lisent que les textes qu'ils proposent dans leur cours.

Question 3 : Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

Réponses	Nombre de Réponses	Pourcentage
OUI	13	87%
NON	02	13%
Total	15	100%

Présence des traces culturelles dans les textes à enseigner

■ OUI ■ NON



Commentaire

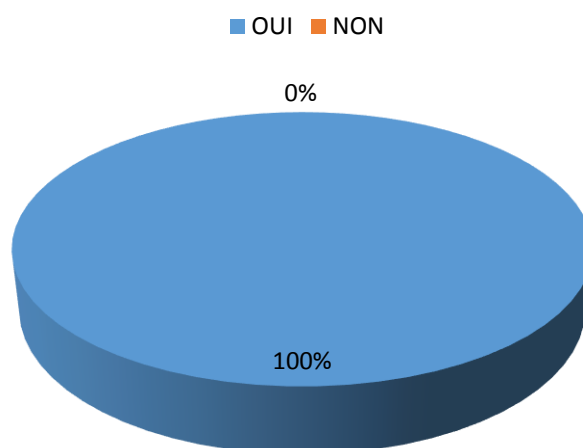
A cette question, deux (2) enseignants seulement ont répondu par « non », et ils ont expliqué que le passage par la lecture de l'autre n'est pas l'unique moyen d'apprendre une langue étrangère et le recours à des textes Autochtones peut servir aussi.

À, contrario, le reste des enseignants questionnés ont partagé leurs avis en faveur de l'importance d'une empreinte culturelle pour faciliter le passage à la langue.

Question 4 : Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Reponses	Nombre de réponses	Pourcentage
OUI	15	100%
NON	00	00%
Totale	15	100%

Rôle de la composante culturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère



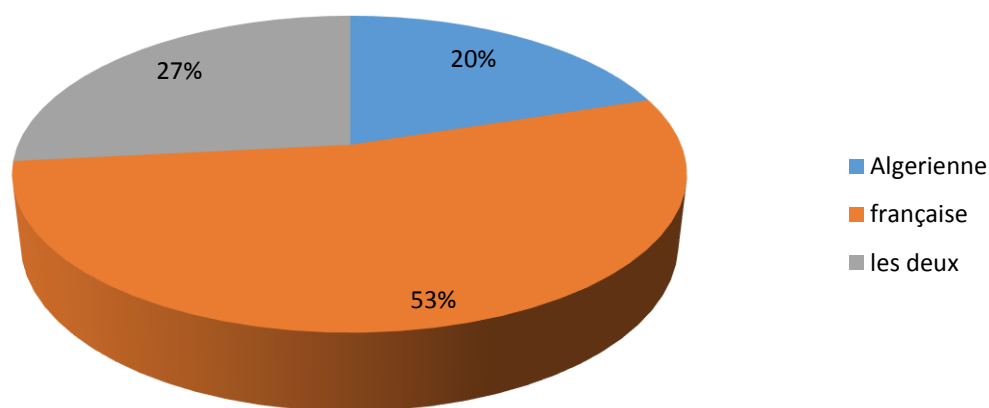
Commentaire

Pour cette question, une seule enseignante a répondu négativement tandis que l'ensemble des autres enseignants ont insisté sur les bienfaits de l'emploi de traits culturels dans les programmes à enseigner notamment en séance de lecture pour faciliter et consolider l'apprentissage d'une deuxième langue sans laquelle l'apprenant ne pourra s'engager dans des situations de communication différentes à son contexte.

Question 5 : Préfèreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? Pourquoi :

Réponses	Nombre de Réponses	Pourcentage
Algérienne	03	20%
Française	08	27%
Les Deux	04	53%
Total	15	100%

La culture véhiculée par les textes que choisissent les enseignants



La nature des textes choisis par les enseignants

Arguments des enseignants	Nombre de réponses
Les deux, la culture de l'autre est à explorer, cependant on ne peut pas ignorer la nôtre.	1
Les deux, pour former des citoyens dotés de repères nationaux attachés aux normes et valeurs de la société algérienne et aussi capable de s'ouvrir sur les civilisations universelles, accepter l'autre et aussi capable d'affronter la complexité du monde actuel.	1
Française. Ils sont mieux placés pour exprimer leur culture.	1
Les deux, pour mettre l'apprenant avec le temps et le monde.	1
Les deux, chaque type de texte véhicule une culture différente	1
Bien sûr des textes de culture française, parce que toute langue véhicule une culture, donc un texte algérien véhicule évidemment une culture algérienne	1

et cela n'est pas bénéfique pour l'enseignement /apprentissage du FLE, il faut des textes authentiques.	
Français, parce que l'apprenant connaît déjà sa culture, il a envie de découvrir une autre culture.	1
Oui, car l'expression française de culture française à mon avis, c'est une stratégie de contacter directement la langue cible.	1
Personnellement, je travaille avec des textes de culture algérienne comme j'enseigne souvent des modules théoriques et surtout linguistiques, mon objectif est de faire comprendre des concepts spécifiques, pour ce fait, je donne souvent des exemples tirés de notre langue pour faire passer l'information et pour s'assurer que les apprenants ont bien compris le concept en question.	1
Française, car la langue est le reflet de la culture.	1
Algérienne, puisque la langue est censée véhiculer la culture de celui qui l'utilise.	1
Française pour être en contact avec l'autre, apprendre la langue et la culture.	1
Française, parce qu'ils véhiculent la culture française réelle.	2
Algérienne, parce qu'ils sont plus faciles à apprendre.	1

Commentaire

Les réponses à cette question sont variables entre l'affirmation et l'emploi de la culture française dans le cours pour de multiples raisons entre autres puisque les textes de culture française sont mieux placés pour exprimer leur culture réelle. On constate que le plus grand nombre, sept (7), d'enseignants sont en faveur du recours à des textes de culture française pour assurer une réception meilleure des savoirs.

D'autre part quatre (4) enseignants ont révélé leur choix en ayant recours aux deux types de textes d'expression française qui décrit une réalité française et des textes d'expression française qui dénotent un contexte de la culture de l'apprenant.

Les arguments étaient variés mais dans l'ensemble pour des fins de variétés et d'enrichissement d'un côté, et de l'autre pour ne pas évincer la culture de l'apprenant tout en formant un apprenant ouvert sur la civilisation universelle et capable d'affronter le monde actuel avec sa complexité.

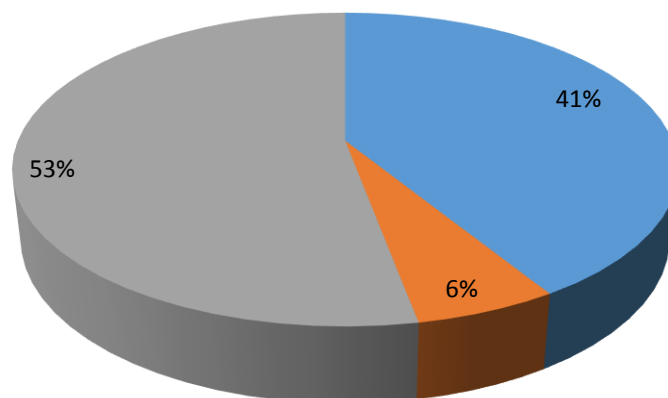
Enfin trois (3) enseignants ont manifesté leur refus face à l'emploi des textes de culture française, leurs arguments étaient différents pour des raisons de facilité et que les textes doivent traduire la réalité de l'apprenant pour qu'il s'implique aisément dans le cours.

Question 6 : Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ? Un plus, un danger, une nécessité.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Un plus	7	41%
Un danger	1	6%
Une nécessité	9	53%
Totale	17	100%

La valeur attribuée à la culture étrangère

■ Un Plus ■ Un Danger ■ Une Nécessité



Commentaire

Pour répondre à cette question la majorité ont opté pour l'expliquer comme une nécessité (six enseignants) dans un monde où le vivre ensemble s'avère comme quasi important d'où l'importance de bien former l'individu en lui apprenant des savoirs et savoir-faire, savoir être appropriés à ce changement.

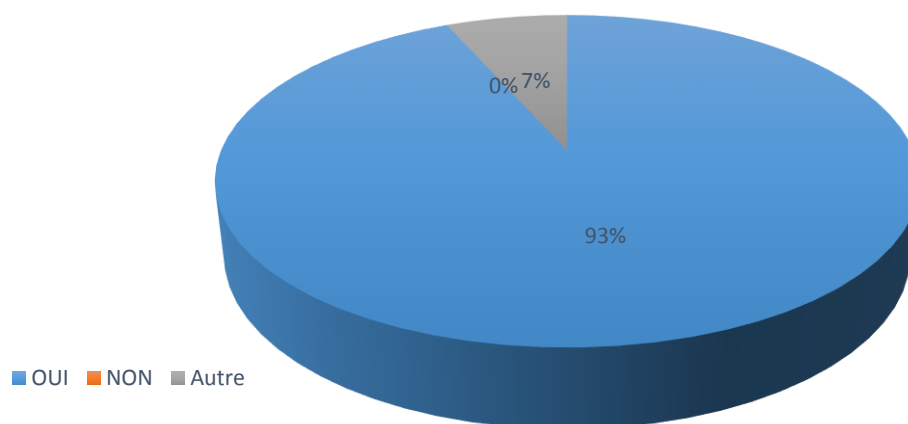
Trois enseignants ont souligné que la présence de la culture de l'autre dans les textes à enseigner est plus dont on peut se servir pour un apprentissage efficient.

D'autre part trois (3) autres enseignants ont octroyé à cette présence de traits culturels le caractère de danger qui peut engendrer des ambiguïtés identitaires chez les apprenants.

Question 7 : L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	14	93%
Non	00	0%
Autre	1	7%
Totale	15	100%

Bienfaits de l'intégration de la dimension culturelle dans les apprentissages



Arguments des enseignants,
Bien sûr, si l'enseignant adopte une méthode d'enseignement qui favorise l'interaction et la dynamique en classe (l'approche actionnelle).
Au contraire, je fais recours souvent à ça.
Je suis le programme.
Oui, il est motivant, aide l'apprenant à découvrir d'autres horizons et de ce fait, de nouvelles langues et de nouvelles cultures.
Oui, mais pas au détriment de sa propre identité.

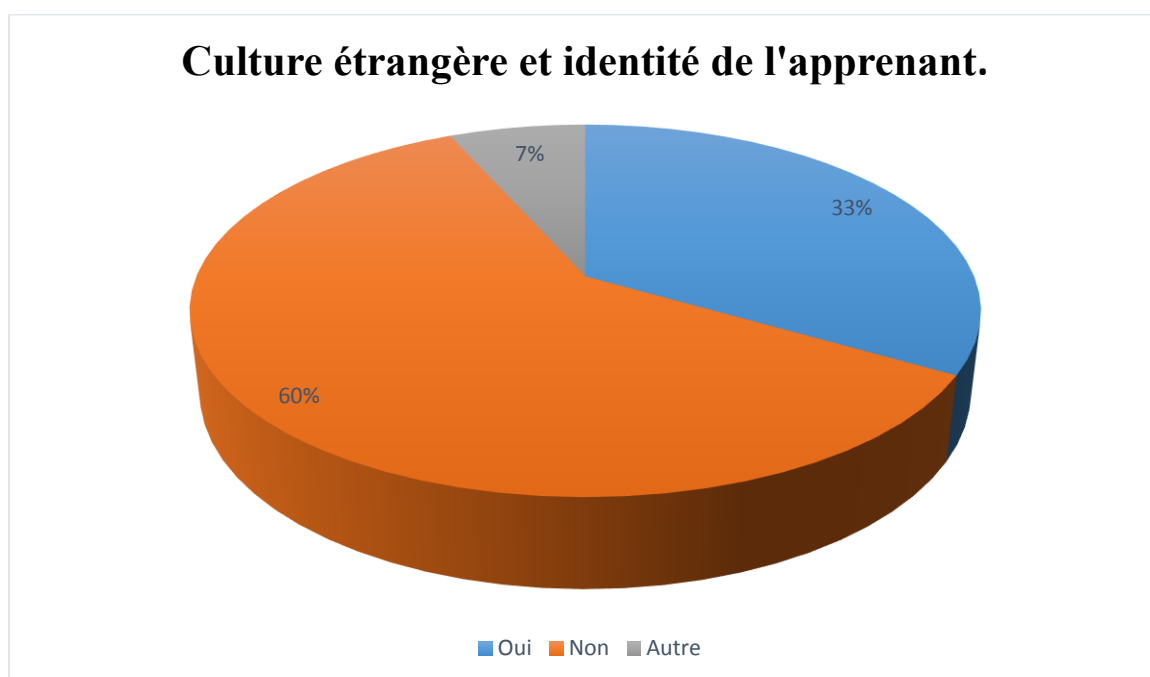
Commentaire

Pour cette question, la majorité des enseignants questionnés ont totalement adhéré que la présence d'une nouvelle culture dans les cursus permet à l'apprenant d'avancer une curiosité et d'enrichir son stock lexical par de nouveaux concepts inexistants dans sa propre culture, ce qui ne répond pas aux objectifs premiers de cet acte d'apprentissage.

En revanche, deux enseignants ont eu des réponses différentes, l'un n'a pas donné de réponse à la question pour des raisons qu'on ignore, tandis que l'autre, il a répondu avec des réserves, de peur que ça soit au détriment de l'identité de l'apprenant.

Question 8 : Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que ça peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	5	33%
Non	9	60%
Autre	1	7%
Total	15	100%



Arguments des enseignants
Pas forcément, généralement la culture est dans la langue automatiquement et c'est justement le rôle de l'enseignant de faire comprendre aux apprenants que l'identité nationale se développe et s'enrichit dans le partage de l'échange.
Plutôt la renforce.
Il me semble ici, que c'est une question de rapport de force en sa culture et la culture d'autrui.
Pas du tout.

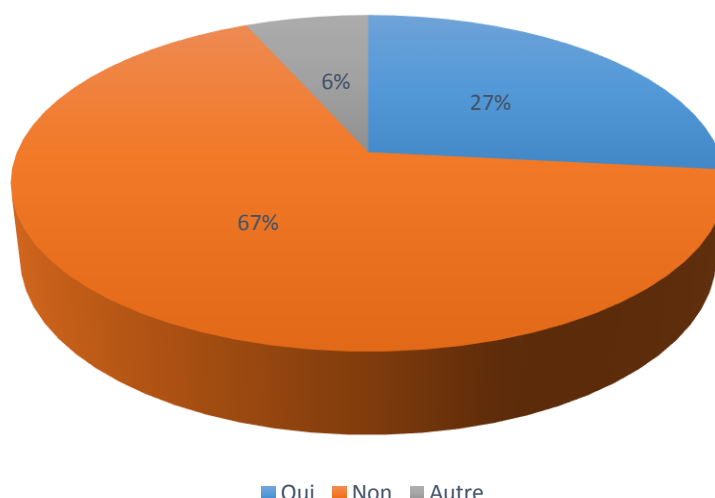
Commentaire

A, cette question seulement trois (3) enseignants ont répondu par « oui », tandis que la majorité a réitéré que la présence de référents culturels ne peut que renforcer et enrichir l'apprentissage en répondant par : Oui !

Question 9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voir en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	4	27 %
Non	10	67%
Autre	1	6%
Total	15	100%

Fragilité identitaire et méfiance de la culture de l'autre



Arguments des enseignants

Non, certaines tendances socialistes veulent imposer un système de valeurs et le sacraliser, cela se manifeste par la méfiance en éducation à occulter les idées de l'autre.

Tout à fait, celui qui voit en l'autre un danger et une force, ce n'est certainement pas parce qu'il est fragile et plus faible.

C'est idéologique.

Ce n'est pas une question de fragilité mais la culture contient des éléments si solides qu'ils affectent tous les gens.

Ce n'est pas une question de faiblesse, mais surtout c'est question de rapport de force entre les cultures. Donc il y a des hauts et des bas selon le degré d'influence de l'une sur l'autre, et surtout les plans : économique, militaire, politique.

Non, la preuve c'est qu'on se trouve, on sait qu'on est algérien.

Non mais c'est plutôt à cause d'un discours idéologique négatif.

Nullement, nous avons une culture arabe, musulmane et amazighe maghrébine doublement millénaire

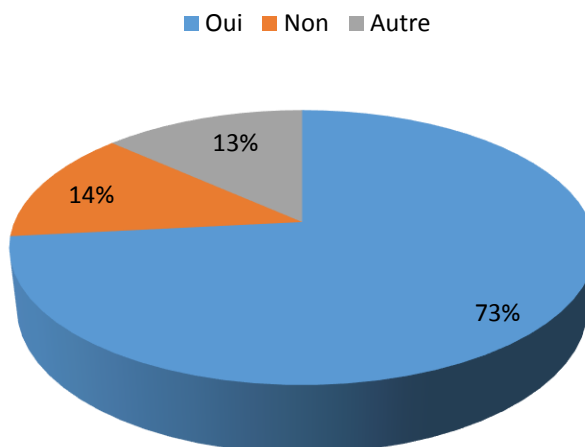
Commentaire

La majorité des enseignants ont répondu par « Non », à cette question, qu'en est profondément enraciné dans notre culture, ce qui est un point de force qui nous rattache à notre appartenance culturelle ; cependant trois (3) enseignants ont répondu par « Oui », ceci s'explique par la vigilance des concepteurs de manuels à opter pour une approche culturelle qui s'ouvre sur l'autre et qui peut être expliquée par une fragilité de la part des apprenants à être déracinés de leur origine et induit vers d'autres idéologies, d'autre part ; deux (2) enseignants ont expliqué cette méfiance par l'influence d'un discours idéologique négatif.

Question 10 : L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vue plutôt comme frontière virtuelle qui nous permette de tracer les limites de notre propre culture ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	11	73%
Non	2	13,5%
Autre	2	13,5%
Total	15	100%

L' ouverture sur l' autre et les limites de l'identité de l'apprenant



Commentaire

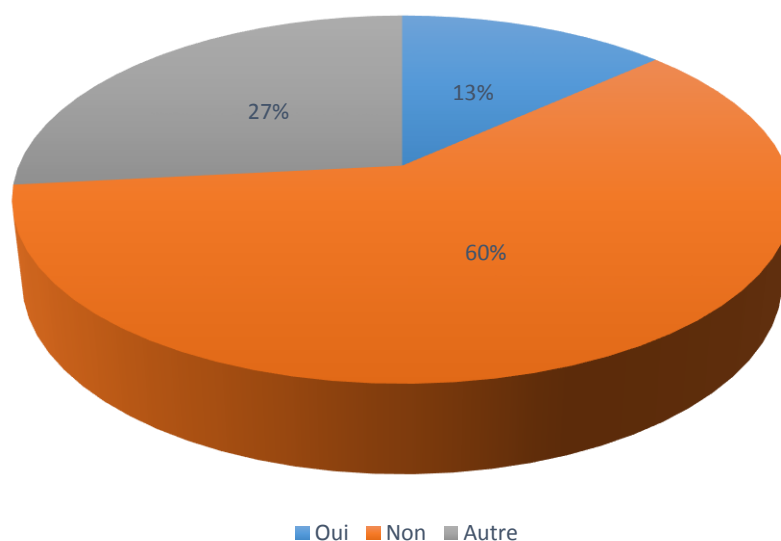
Les réponses à cette question étaient pour la majorité unanime en répondant par « Oui » ; l'apprentissage d'une autre culture renforce nos liens avec notre propre culture et ne peut être que bénéfique pour l'apprenant ; par contre trois (3) enseignants ont répondu « Non » en justifiant qu'il n'existe pas de frontière entre les cultures. Deux autres enseignants ont eu d'autres réponses distinguées par rapport au reste.

Question 11 : êtes-vous réticents face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	2	13%
Non	9	60%
Autre	4	27%
Total	15	100%

Emploie de traits culturels dans les cours



Arguments des enseignants
Non, parce que l'ouverture sur l'autre est une nécessité pour l'apprentissage des langues étrangères.
Non au contraire, l'omniprésence de la culture de l'autre dans mes cours était et sera toujours ma devise et une assise solide dans le développement personnel et identitaire des apprenants.
Bien sûr, il faut tout simplement savoir choisir ce qu'on donne aux étudiants,
Non, cela enrichit le cours et permet l'ouverture sur l'autre.
Non parce que ça fait partie de l'enseignement de cette langue.
Non, mon cours repose sur les représentations à la fois esthétique et sociale du discours, il n'est tout simplement pas possible de traiter la langue, le texte ou discours (quel que soit son type ou genre), sans recourir à son référent culturel.
Oui, parce que sacrée un conflit psychique résultant de l'affrontement de deux cultures.
Je suis le programme
Au contraire, je fais recours souvent à ça,

Commentaire

Une seule enseignante a répondu par « Non » à cette question, en prenant comme argument qu'il existe des notions qui peuvent causer un choc culturel chez les apprenants tandis que le reste des enseignants ont affirmé leur recours à la culture de l'autre dans leurs cours afin de constituer un savoir solide.

Question 12 : Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

Réponses
Cela dépend de l'âge des apprenants à qui sont destinés ces manuels
Pour moi, cela est politique plus qu'idéologique.
Tout simplement par manque de formation.
C'est acceptable car il s'agit de mode de vie différent.
Freins et obstacles strictement idéologiques
Ce sont des concepteurs conservateurs qui ont peur de s'ouvrir sur l'autre.
À cette question je n'ai aucune réponse et je ne peux pas spéculer.
Au contraire c'est une bienveillance pour le bien-être de nos enfants.
Logique et justifié.
C'est une vigilance politique qui est fondée sur le côté historique entre la France et l'Algérie.

Ces derniers sont soumis à la volonté politique de nos décideurs.
Cette réticence doit être justifiée.
Peut-être de crainte qu'elles nuisent ou portent atteinte aux valeurs identitaires nationales.

Commentaire

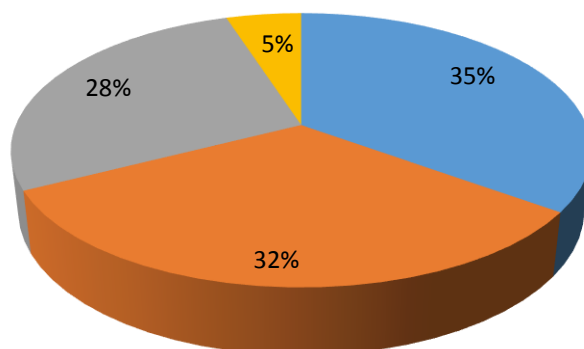
À cette question les réactions des enseignants étaient variées, ils ont expliqué leurs réponses de façon divergentes et nous ont permis de réunir une multitude d'arguments.

Question 13 : Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? Pour améliorer la séance de lecture ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Le texte	14	35%
La méthode	13	32%
L'enseignant	11	28%
Autre	2	5%
Total	15	100%

Facteurs liés à l'amélioration de la séance de lecture

■ Le texte ■ La méthode ■ L'enseignant ■ Autre



Commentaire

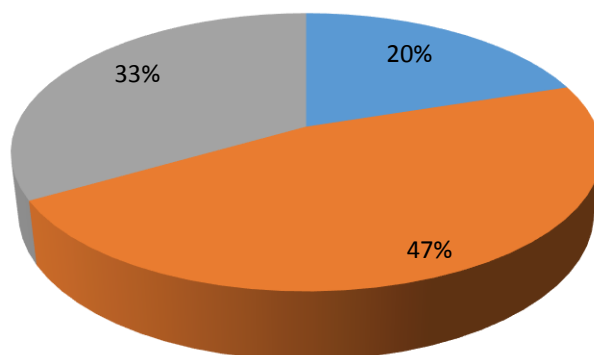
Il y a un consensus entre les réponses des enseignants pour cette question ; sur l'importance des trois partenaires didactiques représentés dans le triangle didactique pour améliorer et parfaire l'enseignement ; l'apprentissage de la compréhension de l'écrit, donc, ils insistent dans l'ensemble sur ces trois piliers de l'acte éducatif, texte, enseignant, méthodes pour une meilleure acquisition.

Question 14 : Apprendre une langue étrangère peut-il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	3	20%
Non	7	47%
Autre	5	33%
Total	15	100%

L'apprentissage d'une langue et les structures syntaxiques

■ Oui ■ Non ■ Autre



Arguments des enseignants

Il a été prouvé plus d'un demi-siècle que ce n'est pas possible d'envisager l'enseignement d'une langue sans son référent culturel.

Dans ce cas l'apprentissage d'une langue sera uniquement dans son aspect formel et peut-être fonctionnel mais jamais dans son aspect communicationnel qui est l'objectif réel de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère.

Jamais, on ne peut connaître et maîtriser parfaitement la grammaire et toutes les structures syntaxiques d'une langue mais on ne peut jamais utiliser dans des situations authentiques.

Une langue est porteuse de culture.

Il faudra avoir recours à la pragmatique pour enseigner une langue étrangère autrement dit imaginer la langue dans un contexte réel.

En complémentarité avec d'autres variantes, communicatives, méthodologiques, textuelles, culturelles.

Apprendre seulement les structures grammaticales ne serait efficace pour apprendre une langue.

Dans le cas où l'objectif principal de l'apprentissage est de communiquer, mais il faut bien préciser que tout apprentissage d'une langue étrangère implique également comprendre et s'exprimer dans des contextes culturellement marqués.

Commentaire

Un grand nombre des enseignants questionnés a répondu par le « Non » et a démontré à travers leur réponse l'importance d'une dimension culturelle dans cet apprentissage d'une deuxième langue ; or l'apprentissage d'une langue étrangère implique également comprendre et s'exprimer dans des contextes culturellement marqués. Seulement deux (2) enseignantes ont répondu par « Oui », une dernière a insisté sur la nécessité du recours à la pragmatique pour enseigner une deuxième, langue.

3. Interprétation des résultats :

Le questionnaire proposé aux Enseignants nous a éclairés sur leurs méthodes de travail en séances de lectures avec leurs apprenants ; il nous a aussi permis de recueillir un état des lieux sur les corpus qu'ils choisissent pour leurs cours, ainsi que les conditions de travail qui motivent ce choix. Leurs réponses nous ont permis de confirmer les hypothèses émises au départ, à savoir l'importance d'un apprentissage basé sur une dimension culturelle de la langue objet d'étude, et, par-là, nous pouvons énumérer une liste de remarques.

- Les étudiants n'ont pas vraiment une relation solide avec les textes et le plaisir de lire ; pour la plupart, ils ne lisent que les textes proposés dans leurs cours.

- La qualité des livres que les apprenants consultent sous forme de paralittérature le plus souvent, des journaux, peu d'entre eux lisent des œuvres ce qui ne permet pas à l'apprenant de

constituer ses prérequis et d'acquérir des savoirs qui lui permettent d'avancer dans son parcours scolaire.

- Les enseignants sont unanimes pour confirmer l'importance des représentations culturelles.
- Les résultats démontrent la relation fragile qu'entretiennent les étudiants avec les livres, notamment en langue et culture française.
- La plupart des étudiants qui lisent optent pour des journaux ou seulement les textes qu'ils rencontrent dans leurs cours.
- Les journaux dominent les réponses de la totalité des répondants avec un pourcentage de (10 %.), ajouté à celui des livres de poche, seulement une enseignante a souligné que ses étudiants lisent des œuvres, à ce stade Universitaire et pour des étudiants inscrits en langue littérature française, ces résultats démontrent l'état critique que vit l'étudiant algérien comme démissionnaire devant la lecture en langue française ; il est donc avancé avec « un handicap » de taille.

Bien que l'apprenant de la langue française débute à partir de la troisième primaire, l'horaire imparti à la séance en fin d'après-midi, le faible coefficient, la mauvaise programmation des séances réservées à son enseignement, ne permettent pas aux étudiants d'acquérir une bonne maîtrise de la langue ; arrivé à l'université, l'étudiant est censé développer un stock lexical très riche qui lui permet de poursuivre aisément ses études universitaires ; en revanche, le constat est tout autre, ayant entassé durant les années précédentes un important nombre de «lacunes», les étudiants éprouvent d'énormes difficultés à s'exprimer convenablement en français.

➤ Les Enseignants sont unanimes pour confirmer l'importance des représentations culturelles

➤ Ce qui a attiré notre attention est la volonté des enseignants à corriger la relation de leurs étudiants avec les représentations culturelles qui pour eux sont quasi importantes dans l'enseignement d'apprentissage d'une langue étrangère ; il est important aussi de signaler l'importance du milieu socioculturel de l'apprenant et de l'accompagnement qu'il reçoit ; ceci détermine les attitudes et représentations qu'il se fait ainsi que ses comportements linguistiques soit-il :

« Le prédispose à adhérer aux modèles culturels et linguistiques français, ce qui favorise la réussite dans l'apprentissage de la langue française » (Aldjia Outaleb pellé).

Les enseignants du supérieur sont tous en faveur d'un apprentissage culturel qui permet à l'apprenant d'avancer dans ses acquisitions à double sens, cumuler les compétences linguistiques liées aux formes, variétés et mode de pensée qui l'aide à développer aussi une compétence culturelle. Parmi les interrogés, rares sont les enseignants qui pensent qu'il faut privilégier des textes de culture algérienne dans leurs cours et évincer ainsi les émissions françaises vues ; par certains politiciens comme atteinte aux traditions et croyances Algériennes.

Cette stratégie permet de les motiver à pallier les apprentissages afin de parvenir à de bons résultats ainsi qu'une bonne pratique langagière.

L'ambiguïté qui caractérise la situation linguistique et le statut du français en Algérie a divisé le personnel enseignant entre partisan et opposant en sa faveur de son enseignement par le biais de la composante culturelle.

À l'université, on remarque que les interrogés sont conscients de l'importance du référent culturel dans un cours de langue, il y a consensus d'après leurs réponses sur la nécessité et les bienfaits d'une telle approche sur la qualité des savoirs de l'apprenant.

D'autre part, ils affirment l'emploi récurrent de texte qui traduisent les réalités culturelles variées allant de la culture autochtone, arabe, amazigh, berbère et aussi francophone et étrangère afin d'éveiller la curiosité des étudiants et les garder toujours en haleine.

Imprégner l'apprenant au « socioculturel », fait appel à une pratique méthodologique dans laquelle sont mis en œuvre plusieurs savoirs liés d'un côté à la langue enseignée et au mode de réflexion de l'apprenant d'un autre, adressé à un public jeune, le savoir transmis devait, être au service du développement d'une vision du monde loin de tout endoctrinement, caractérisée par les extraits proposés qui offrent une vision unique et répétée d'un seul système de valeur.

Pour initier réellement l'apprenant au socioculturel ses besoins et sa curiosité doivent être respectés afin qu'il s'intègre et devient actif dans ses apprentissages.

« Dans cette optique, il faut adopter une approche pragmatique qui donne à l'enseignant les moyens d'intervenir afin de laisser la possibilité à l'élève de se manifester et de développer ses capacités créatrices. En effet, il s'agit de faire de l'enseignement des langues un moyen d'accéder à une culture et répondre aux besoins d'ouverture sur le monde extérieur » Kanoua.

Les réponses des interrogés confirment donc notre hypothèse et sont d'accord pour admettre le rôle des représentations culturelles pour faciliter, consolider et rendre efficient l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils insistent aussi sur la nécessité d'avoir recours à des textes qui révèlent d'autres imaginaires.

La politique linguistique qui a longtemps prôné une « Arabisation » et la valorisation d'une langue « Nationale » et une coupure avec la langue du « Colonisateur » et de l'ennemi, a influencé le milieu éducatif qui s'est vu divisé entre enseignants conservateurs et soucieux d'une vision idéologique en faveur des valeurs de la nation, de sa culture et de sa langue, et par là, cette vision octroyée à la langue française un statut inférieur en l'utilisant comme instrument de communication ou « butin de guerre » pour décrire une réalité « Autochtone » qui se concrétise dans les manuels et programmes scolaires algériens dans lesquelles les textes choisis sont d'auteurs d'expression française seulement, comme : Mouloud Feraoun, Mohamed Dib, Assia Djebar, Mouloud Mammeri, Malek Haddad, ...etc.

Ces enseignants doivent se plier à une multitude d'exigences qui limitent leur liberté de prendre des initiatives en dehors du programme, volume horaire, manuel, élaboré par l'institution à laquelle ils adhèrent.

Ce n'est que les enseignants du supérieur qui jouissent d'une certaine liberté qui leur permet de manier leurs cours, textes, programmes, selon la façon dont ils jugent opportune. Influencés par les nouvelles tendances didactiques en faveur de l'approche culturelle et interculturelle. Ils avancent avec beaucoup d'enthousiasme en faveur de l'ouverture à d'autres cultures et se libèrent des anciens contenus archaïques au profit de nouveaux en vogue et à l'ère du temps.

Insérer dans leurs cours afin de dépasser les généralités, le déjà-vu et de ressasser les mêmes discours dans lesquels s'ils n'arrivent pas à s'intégrer.

Les réponses des enseignants se rapprochent dans le fait où ils se démarquent des décisions politiques qui prônent une idéologie négative face à la culture de l'autre et la voient comme un danger qui menace les principes de la Nation et provoquent des conflits identitaires chez l'apprenant.

Notre pays a effectué des réformes dans lesquelles le statut du « FLE » est passé d'une langue de prestige à celui de spécialité, puis français sur objectif universitaire et pour finir à celui de langue étrangère, ce conflit est le reflet de l'orientation politique du pays en occultant les besoins

des apprenants et principes des approches didactiques qui permettent un apprentissage souple et efficient.

On remarque que la langue est enseignée comme instrument de communication dans lequel sont effacées les représentations culturelles du français ; elle a pour mission de calquer une vie « *Arabe, Musulmane, Berbère* ».

On a opté aussi pour l'arabisation progressive, en revanche, elle ne peut avoir de sens en niant complètement les siècles d'existence de la langue française comme l'explique « Cherrad, 1990, p. 154) :

« L'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté ; sur le terrain s'affrontent donc deux cultures : le français et l'arabe ».

Les enseignants interrogés admettent l'inexistence d'une méthode neutre ou monolithique, autrement dit une stratégie d'apprenant qui ne porte pas en soi un reflet culturel dans la langue enseignée.

« Shopp », nous explique ici le rôle du concepteur de méthode dans l'installation d'une idéologie chez l'apprenant :

« Une méthodologie est un instrument précis, élaboré, en vue d'obtenir des résultats déterminés. Or les objectifs d'une méthode d'enseignement des langues étrangères, comme tout enseignement, dépendent de l'idéologie des auteurs »
(Shopp, 1985, p. 74).

On déduit ainsi, le rôle du manuel et du choix de la thématique qu'il comporte dans la formation de l'individu et le conditionnement de son type de réflexion idéologique. Cette fragilité identitaire, longtemps instrumentalisée en faveur d'un enseignement/apprentissage qui sépare la langue de sa culture, n'a fait qu'accentuer les difficultés et cumuler les lacunes chez les apprenants.

Or en dehors de son domaine de référence, aucune expression n'est significative, autrement dit, extériorisé de leur contexte culturel, les vocables d'une langue ne recèlent pas de sens, d'où l'obligation de palier culturel et linguistique dans les programmes à enseigner en sachant que l'un des premiers objectifs des nouvelles réformes qui se sont tenues aux années deux mille(2000),

l'ouverture sur d'autres cultures était le principal , en revanche, si on réduit l'étude d'une langue à un discours formaliste : identifier les catégories grammaticales, repérer les connecteurs logiques et les indicateurs de temps, l'esprit analytique et critique de l'apprenant sera marginalisé ; une meilleure acceptation de l'autre ne peut se faire que par le lien d'une sensibilisation à l'altérité et la reconnaissance de l'existence de l'autre dans les textes à enseigner, de telles circonstances entravent la maîtrise de la langue.

L'identité nationale de l'apprenant ne peut être affectée par l'enseignement d'une autre culture puisqu'elle s'élabore à travers l'image de soi dans son rapport avec l'autre comme le souligne « Charraudeau », notre identité ne se définit pas de façon individuelle mais elle s'inscrit en interaction dans un groupe social.

Par ailleurs, Les nouvelles tendances didactiques en contexte Algérien optent pour l'approche par compétence, qui préconise de focaliser les apprentissages sur la culture de l'apprenant, d'où le rejet de toute forme d'initiative individuelle ou d'esprit d'analyse chez l'apprenant, car :

« Si la culture occidentale libère l'individu, ce n'est pas le cas de la culture Arabe, en effet au niveau de l'enseignement, l'étouffement culturel et l'étouffement historique sont sans aucun doute responsables de la prohibition de cette pensée critique au profit de rites, de traditions, destinés à maintenir et à consolider les rapports « archaïques » (Aldjia Outaleb, p. 13. Acte d'un colloque à Ouargla).

Frappé par le poids social ancré dans les manuels scolaires, des paliers précédents d'un côté et le prisme de méthodes importées sans aucun critère d'adaptabilité imposé par la tutelle ; les enseignants du supérieur s'engagent dans une autre perspective, leurs réponses au questionnaire témoignent de leur volonté de rompre avec ces méthodes archaïques.

Ils sont conscients que l'ouverture sur l'autre, ne peut en aucun cas nuire à leur identité nationale, puisque arrivé à ce stade, les étudiants ont acquis le stade de maturité, les principes de leur personnalité étant bien installés depuis longtemps, le fait de les placer dans une situation d'apprentissage exolingue Avec des clivages sociaux et culturels, qu'elle appelle ne peut qu'élargir leur potentiel langagier, et développer en eux des aptitudes d'analyse, de comparaison, et par là, de jugement par eux-mêmes de ce qui leur apporte le plus d'intérêt.

L'université constitue une étape charnière en raison qu'elle constitue l'antichambre du monde du travail, ce qui rend les enseignants responsables de la formation, à la fois académique et psychopédagogique de ces futurs enseignants.

Le corps enseignant du supérieur avance dans une optique culturelle, voire interculturelle, soucieux des interactions des apprenants ; il propose des connaissances linguistiques communicatives et aussi culturelles puisque dans cette action didactique qu'ils exercent, ils permettent à l'apprenant de se découvrir à travers la rencontre de l'autre, de se rendre compte des limites de sa culture, et de réaliser l'existence d'une différence qui n'est pas toujours nuisible et ainsi chasser les idées xénophobes et racistes qui affluent avec l'instabilité, qui s'agitent dans le monde actuel.

Aussi, l'enseignement d'une langue par le biais de la culture développe chez l'apprenant une motivation sans laquelle, il ne peut y avoir d'apprentissage efficace ; susciter le désir de découvrir les aspects culturels et linguistiques de la langue objet d'étude qui s'élargit au fil des apprentissages en allant d'une volonté à un besoin d'apprendre et d'aller toujours loin. Pour ce faire, l'enseignant met en œuvre tous les moyens qu'ils voient efficaces en prenant en considération la situation d'enseignement dans laquelle il se trouve.

Les résultats démontrent l'éveil de l'intérêt sur la nécessité d'un apprentissage culturel dans un cours de langue, mais qui dépasse la simple compétence langagière développée chez l'apprenant des valeurs morales et éthiques comme pour chasser l'ethnocentrisme, dépasser les préjugés et les stéréotypes qui se présentent aujourd'hui comme quasi importantes pour les pédagogues et les enseignants, afin de réduire le discours Haineux et violent, qui domine les esprits des jeunes publics.

Par ailleurs, l'enseignement du « *FLE* » permet de préparer les apprenants à des contacts en un contexte exolingue et à les exploiter pour développer leur façon d'agir et de communiquer au contact de l'autre.

« Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience aux habilités et aux savoir-faire interculturels, elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles ».

Le rôle de l'enseignant aussi dépasse la fonction langagière pour installer chez l'apprenant une dimension humaine dans laquelle le respect de l'autre est une finalité éducative et la compréhension pour permettre une cohabitation et un enrichissement mutuel.

D'autres vertus sont associées à ce type d'apprentissage (qui prône les représentations culturelles), celui du développement cognitif de l'apprenant puisqu'il apprend de nouveaux comportements culturels qu'il va exploiter pour effectuer des classements intellectuels afin de repérer ce qui est similaire de ce qui est divergent entre sa culture et celle de l'autre et de tirer profit pour assurer une rencontre réelle avec l'autre.

Les enseignants du supérieur sont conscients d'après leurs réponses de la nécessité d'installer un nouvel état d'esprit en faveur de l'ouverture sur l'autre, ils s'engagent ainsi dans une démarche qui considère le texte comme clef qui permet d'aller à la rencontre d'autrui et d'abolir les frontières, autrement dit, réfléchir à la manière dont on pourrait exploiter ce même texte et en extraire les outils nécessaires qui assurent une meilleure acquisition d'expression et de compréhension; l'enseignant donc convaincu que le choix du texte n'est pas anodin ou imposé, mais devrait être choisi attentivement en adaptation avec le niveau des apprenants.

Le texte peut être considéré comme un miroir ou un brouillon de culture, il permet à l'apprenant de pénétrer dans une imagination puis de revenir à son monde réel ; le texte dans ce cas constitue une activité très attirante pour l'apprenant.

Il est à noter aussi que le texte est cette partie commune entre la culture native de l'apprenant et celle de la langue qu'il apprend, il dégage des éléments d'histoire, de culture et de société qui se concrétise dans un système de communication, le texte.

Dans un cours de langue, est considéré comme moyen idéale d'ouverture sur le monde en assurant la socialisation de l'apprenant, il s'agit de prendre la culture de l'apprenant comme point de départ pour arriver à la culture universelle sentie aujourd'hui comme nécessité dans un monde qui prône la mondialisation.

L'enseignant se sert du texte pour entrer en contact avec son apprenant (l'influencer) et manier par là même le texte à travers les représentations culturelles qui en découlent ; il exerce le rôle de médiateur culturel conscient qu'il instruit en même temps les identités et les âmes des futurs citoyens qui aspirent à un avenir meilleur.

Le rôle crucial attendu de l'enseignant de langue se résume dans la citation de « Louise Dabène » :

« Les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques » (Dabène. L, 1994, p. 171).

4. La grille d'observation :

Afin de réunir une vision globale sur les pratiques de la lecture (compréhension), nous avons assisté à des séances de classe avec un groupe de troisième année universitaire et ce pour voir de nous-même, dans quelles conditions la séance de compréhension de l'écrit est gérée, quel est l'impact du choix d'un texte teinté de culturel sur l'apprenant ainsi que leurs interactions, le temps de prise de parole de l'apprenant et de l'enseignant.

Soucieux d'évaluer le déroulement des séances de classe, nous avons opté pour une grille qui s'inspire d'une recherche faite par une université hongroise de Szeged, cette même grille a été réadaptée par une recherche faite par : Ameer Azzedine, elle décrit le déroulement d'une séance de classe à travers les rubriques suivantes :

- Les coordonnées de l'observation.
- Les objectifs pédagogiques et le contenu de la leçon
- Observations centrées sur l'apprenant
- Observations centrées sur l'enseignant
- Observations centrées sur les outils et interactions : Maître/élève, temps de parole.
- Le déroulement du cours.
- Cadre de l'enseignement, la classe

Conclusion

En effet, les résultats démontrent les rôles importants qu'assignent les interrogés à la trilogie texte, lecteur, auteur, vue ici comme reflet d'une vie, d'une société, et donc d'une culture et de la méthode choisie par l'enseignant qui doit s'adapter aux besoins de l'apprenant, non seulement linguistiques, langagiers, mais aussi le développement d'un savoir, savoir être, et savoir-faire, qui lui permettent de s'insérer dans un monde dans lequel il n'existe plus de frontières entre les langues et les cultures.

L'enseignant aussi devrait être formé à l'ouverture sur l'autre afin de donner les meilleurs moyens qui assurent un apprentissage efficient et couper le cordon avec les anciennes méthodes qui ont pétri l'apprenant et ont conditionné ses comportements pendant longtemps :

« Il ne suffit pas de disposer d'une description fiable ou scientifiquement fondée de langue cible pour élaborer une méthodologie d'enseignement adéquate et performante. De même, il ne suffit sans doute pas de reprendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles pour établir par simple extrapolation des pratiques d'enseignement appropriées »
(Beacco. JC 2000).

CHAPITRE III

La mise en place d'éléments culturels en classe de FLE

Introduction

Nous avons mené notre expérimentation durant la fin de l'année 2015, au centre universitaire de Barika, choisi pour des raisons de proximité et de commodité de réalisation et de collecte des données.

Cette pratique vise principalement de développer chez l'apprenant une visée culturelle qui réveille ses réflexions sur les représentations qu'un texte peut dévoiler et aussi qu'il apprend pour acquérir un savoir être dont il pourra se servir face à une autre réalité culturelle qui s'éloigne de la sienne propre, notre but aussi est de saisir l'impact de ces représentations sur son comportement ainsi que l'Enseignement / Apprentissage de cette langue.

L'étude est effectuée en milieu universitaire, notre échantillon est représenté par un groupe composé d'une vingtaine d'étudiantes dont le niveau est hétérogène et le statut social moyen.

Le choix du cycle universitaire est motivé par le fait que l'étudiant, noyau principal de l'apprentissage est censé avoir cumulé au fil des douze années précédentes des compétences et savoirs faire solides sur l'instrument de communication ; arrivé à ce niveau, l'étudiant a acquis un bagage linguistique dont il prendra appui pour émettre ses réflexions qu'elles soient abstraites ou concrètes.

Durant cette pratique, les étudiantes ont partagé leurs opinions et représentations sur d'autres cultures et ce en effectuant des parallèles avec leur propre culture.

Elles ont aussi exprimé haut et fort une fierté de leur identité nationale ainsi que leurs croyances religieuses, en se comparant à la culture occidentale dans laquelle une liberté extrême et sans limite est préconisée.

Par ailleurs, elles ont eu l'occasion grâce aux thèmes abordés de manifester leur attitude à l'égard de notions qui révèlent des aspects abstraits relatifs aux domaines du savoir, savoir être et savoir-faire.

Les mêmes interactions ont été enregistrées pour être traitées dans la partie analyse.

Les choix des activités qui nous ont permis de travailler avec notre groupe expérimental ont été inspirés de plusieurs ouvrages qui proposent des activités basées sur l'approche culturelle et interculturelle en classe de langue, entre autres, « *l'interculturel en classe* » de Chaves, R-M ;

Favier, L ;Pelissier, et « *représentations de l'étranger et didactique des langues* » de Geneviève Zérate, lesquels proposent des supports didactiques variés sur des thèmes diversifiés et un nombre important de documents authentiques mis au service des enseignants.

Notre majeure priorité était de stimuler l'expressivité des apprenantes, ainsi que leurs réactions suite à la lecture de documents qui s'interrogent sur des constituants culturels tel que : l'identité, la confession, le mariage en obéissant aux objectifs fixés pour accéder au sens et aller à l'essentiel de notre recherche.

1. Les séances de classe

1.1 La Première séance : « *Des hommes pareils* ».

(Des hommes pareils de Grégoire Chantée par Francis Cabrel.

Des hommes pareils
Plus ou moins nus sous le soleil
Mêmes cœurs entre les mêmes épaules
Qu'est-ce qu'on vous apprend à l'école
Si on y oublie l'essentiel ?
On partage le même royaume
Où vous, vous êtes et nous, nous sommes...
Moi, j'ai des îles, j'ai des lacs
Moi, j'ai trois poissons dans un sac
Moi, je porte un crucifix
Moi, je prie sur un tapis
Moi, je règne et je décide
Moi, j'ai quatre sous de liquide
Moi, je dors sur des bambous
Moi, je suis docteur marabout
Et nous sommes
Des hommes pareils
Plus ou moins loin du soleil
Blancs, noirs, rouges, jaunes, créoles
Qu'est-ce qu'on vous apprend à l'école
S'il y manque l'essentiel ?

Semblables jusqu'au moindre atome
Vous, vous êtes et nous, nous sommes...
Moi, je me teins et je me farde
Moi, mes chiens montent la garde
Moi, j'ai piégé ma maison
Moi, je vis sous des cartons
Moi, j'ai cent ans dans deux jours
Moi, j'ai jamais fait l'amour
Nous, enfants neveux et nièces
On dort tous dans la même pièce
Quel que soit le prix qu'on se donne
On nage dans le même aquarium
On partage le même royaume
Où vous, vous êtes et nous, nous sommes
Où nous sommes des hommes pareils
Plus ou moins nus sous le soleil
Tous tendus vers l'espoir de vivre
Qu'est-ce qu'on vous apprend dans les livres
S'il y manque l'essentiel... ?
S'il y manque l'essentiel. ?
J'aime mieux ce monde polychrome
Où vous, vous êtes et nous, nous sommes...
Des hommes pareils,
Des hommes pareils...

1.1.1 Le déroulement de la première séance

La leçon s'est déroulée avec un rythme dynamique où les étudiants se sont investis avec effervescence, le thème choisi a bien suscité leurs vives réactions.

L'enseignante s'est attelée à suivre les étapes tracées au préalable, elle s'est montrée présente dans les situations spontanées où les étudiants avaient besoin de plus d'éclaircissement sur un mot ou une idée. Elle animait la séance en assurant une transition entre les questions qu'elle posait en allant du simple au complexe et de la question fermée qui ne demande qu'un oui ou non à la

question ouverte pour laquelle l'étudiant devrait multiplier les stratégies afin de proposer une réponse appropriée.

L'enseignante a bien géré le temps réservé à cette séance de compréhension de l'écrit et a su solliciter et maîtriser sa classe même si les apprenants ont parfois eu du mal à extérioriser une idée ou formuler une réponse.

Analyse de la séance

1.1.2 Observations centrées sur l'Enseignante

Le comportement de l'Enseignante observé lors des séances de classe, nous permet de décrire ses interactions avec son groupe classe, elle était très aimable, calme, à l'écoute de ses étudiants, elle leur a proposé des mots de secours à chaque fois que leur vocabulaire leur a fait défaut, et cette attitude a contribué à renforcer leur confiance en eux et les a encouragés à prendre la parole et à poursuivre le fil de leurs idées.

Ses explications étaient logiques et permettaient aux apprenants de s'ouvrir sur de nouveaux horizons d'interprétation et de ne pas répéter les mêmes réponses.

Les valeurs Humaines Universelles contenues dans le texte ainsi que les symboles qu'ils contiennent ont permis aux apprenants de proposer diverses lectures pour un même vers et c'est le Cœur même de l'approche culturelle qui suscite à la fois la réflexion ainsi que sa lecture personnelle et unique d'un même énoncé.

Les évaluations qu'elle a faites, étaient sous forme d'appréciations courtes et encourageantes, afin de susciter un maximum d'interactions et encourager une prise de parole libre au sein du groupe qui compose toute la classe.

L'Enseignante s'est efforcée de corriger les erreurs des apprenants de tout ordre (syntaxe, conjugaison, vocabulaire, ...etc.).

L'enseignante a fait preuve d'une maîtrise parfaite de la langue enseignée, elle a su cerner le sujet de tous ses côtés, ce qui a permis aux étudiants de proposer des réponses qui étaient très intéressantes, des fois surprenantes par leurs sens de l'imagination et l'envie d'échapper au « carcan » du déjà dit.

Aussi son comportement débonnaire et aimable avec l'ensemble des étudiants, les a mis à l'aise et nous a permis de profiter de leurs réponses variées et de qualité car le rôle de l'enseignant moderne en didactique dépasse la simple transmission des savoirs, mais se transforme en savoir être et savoir-faire, ce que les séances de classe pour ce premier thème ainsi que la bonne relation « Maître/ Élève » a permis de recenser.

Les compétences linguistiques et didactiques de l'enseignante ainsi que la bonne relation qu'elle a fondée et édifier avec le groupe classe a permis de nouer une bonne relation de confiance et de reconnaissance au sein du groupe qui impacta positivement leurs échanges qui étaient dotés d'un savoir socioculturel considérable.

L'Enseignante durant cette première activité a exercé le rôle de modératrice et d'animatrice qui assure un partage équitable de parole entre tous les apprenants, même si parfois nous sommes frappés par la fréquence de son temps de parole lorsque le groupe bloque devant une consigne, elle se charge dans ce cas-là d'éclairer sur une piste d'interprétation concevable et envisageable ce qui ouvre sur une possible hypothèse de sens en balisant ainsi le chemin à ses apprenants.

Le thème étant un « Pamphlet » de valeurs humaines et universelles a suscité l'implication de tous et des réponses inattendues impressionnantes, en particulier lors de la dernière consigne lorsque les étudiantes doivent compléter par un vers ; cette consigne a motivé les apprenants qui ont proposé des réponses créatives, elles ont démontré une motivation poétique esthétique teintée d'un grand sens d'imagination.

1.1.3 Observations centrées sur les apprenants

L'assistance était dominée par une présence féminine importante, comparée aux (hommes) Étudiants présents (quatre étudiants seulement) et une quasi-majorité féminine en raison que les filles sont plus branchées et motivées aux options des Langues et des lettres, tandis que les garçons, sont beaucoup plus imprégnés par les Sciences et les technologies.

Si nous avons commencé par la description du comportement de l'Enseignante ; dans ce second volet, nous nous pencherons aux comportements et aux interactions des étudiants, nous allons questionner leur interaction, leurs réponses étaient-elles appropriées à la situation, le thème a-t-il suffisamment ciblé leurs besoins et attentes, l'Enseignante a-t-elle su gérer la classe pour mener ces apprenants vers l'objectif visé ?

Ici l'apprenant est censé formuler des réponses claires qui respectent la structure et le système d'énonciation du texte, proposer des interactions bien structurées où l'apprenant utilise des connecteurs logiques appropriés pour argumenter un point de vue et étayer par des exemples bien choisis.

Il est aussi appelé à expliquer des fragments du texte en utilisant les verbes et le vocabulaire approprié à ce contexte.

Les apprenants doivent formuler des hypothèses de lecture à travers lesquelles ils sont présents, s'affirment et extériorisent une opinion, (je, nous, ma, mes..) , ainsi que des expressions qui indiquent l'opposition , l'adhésion, la succession ; à notre avis ces apprenants sont parfaitement qualifiés et dotés d'habiletés linguistiques et culturelles qui les imprègnent fortement dans cette situation de communication qui stimule leurs réflexions et exige une implication aussi une prise de position de leurs parts. À ce stade, ils ont cumulé des stratégies expressives et argumentatives, explicatives, qui les sécurisent à prendre la parole librement et aussi à développer leurs idées sur n'importe quel thème donné.

Le nombre d'apprenants présents est suffisant, il convient pour le bon déroulement de notre exercice, c'est un groupe homogène, constitué de vingt-quatre (24) apprenants adultes, majeurs, étudiants du même niveau scolaire, ce qui est important, vu notre démarche, pour un résultat probant ; ils sont donc présents pour être performants et opérants avec une interaction maximale et une implication dans les cours.

La majorité des étudiants ont le même âge, ils appartiennent à une même génération sauf une étudiante qui poursuit cette formation après avoir obtenu un premier diplôme universitaire, chose qui a développé son potentiel linguistique, son expérience et son sens critique ainsi que ses compétences. C'est une étudiante qu'on qualifie de meneur de groupe en raison de la fréquence ainsi que la qualité de ses interventions en matière de réponses. Elle a su gérer nos attentes et orienter le groupe en faisant preuve de compétences linguistiques riches et variées qui embrassent divers domaines, et elle s'est imposée en répondant à toutes les questions posées.

Pour des soucis de partage équitable du temps de parole, l'enseignante a préféré ne pas la solliciter qu'après avoir écouté d'abord les réponses du reste du groupe.

Deux autres étudiants constituant le groupe, masculin, ont dépassé la cinquantaine, ils se sont distingués du groupe par un haut niveau du français et une implication exemplaire de laquelle

se sont inspirés les autres étudiants, il s'agit d'Enseignants qui souhaitent hausser dans leur carrière professionnelle par le biais de cette formation complémentaire à laquelle ils se sont souscrits.

Le reste du groupe détient des aptitudes linguistiques hétérogènes, mais dans l'ensemble acceptable, ce qui leur permette d'interroger aisément avec l'aide parfois de leurs camarades ou l'enseignante, ceci est l'objectif majeur d'un cours de langue pouvant réussir à assurer une interaction et une coopération permettant d'établir une cohésion et une cohérence au sein de la classe. Le groupe détient des compétences importantes, élevées qu'on a pu relever et observer lors des séances de classe. Ils ont tous pris la parole dans le sens de la consigne posée, ils étaient motivés, impliqués, ils ont fait preuve de maturité de réflexion, ce qui a abouti à une variété d'échanges due au thème dont chacun s'est senti concerné car il a prôné « un vivre ensemble » qui se traduit par la description de différents modes de vie où l'on évoque plusieurs systèmes de valeurs afin de modaliser les sentiments « d'égoïsme » et de rejet de « l'Autre ».

De par son intitulé « des hommes pareils », le texte peint un monde meilleur vers lequel aspire l'auteur, qui a réservé une place importante à toute l'Humanité en acceptant le droit à la différence.

Ce thème a vraiment intéressé et boosté l'interaction des apprenants, où chacun a trouvé une place et par là beaucoup de choses à dire et à partager.

Cette même motivation a provoqué une réaction collective dans laquelle les étudiantes timides se sont protégées parce qu'elles manquaient de vocabulaire pour interagir, d'où le besoin de se faire aider par les ajouts que fournissaient les interactions mutuelles au sein de la classe.

1.1.4 Observations centrées sur les outils et les interactions « *maîtres-élèves* »

Lors de la séance, nous avons remarqué que les apprenants étaient très motivés au point d'interagir mutuellement et de compléter les phrases, en apportant l'aide nécessaire lorsque leurs camarades surtout celles qui n'ont pas de bagages linguistiques suffisant.

Les réactions collectives procurent un soutien et une protection pour les étudiants dont les aptitudes linguistiques sont inférieures aux autres d'où le besoin de débloquent la communication à l'aide des ajouts qu'apportent les interactions mutuelles au sein d'une classe.

L'enseignante était à l'écoute et gérait la séance dans un climat convivial, elle complétait, donnait les consignes, expliquait, corrigeait les erreurs, répondait à des suggestions, donnait des appréciations, éclairait ce qui est difficile, interprétaient aussi certains vers, pour donner un bon exemple à ses apprenants et les pousser à s'impliquer davantage dans cette interaction. C'est pour cela qu'on peut dire que sa prise de parole a la part du lion du moment qu'elle débloquent en cas de panne linguistique.

Cette séance a permis de placer les apprenants dans une situation d'interaction réelle où ils ont mis en œuvre diverses stratégies d'ordre cognitif, interactif, socioculturels ; et par la même occasion un espace d'expression libre avec une participation fructueuse.

Ils ont proposé plusieurs interprétations pour un même thème, ceci dénote leur capacité à imaginer et à faire des liens entre leur pré requis et la situation de communication dans laquelle ils sont placés.

La diversité de représentations culturelles contenue dans ce support qu'est le texte a permis d'exploiter le nouveau vocabulaire qu'il contient en faveur de l'enrichissement du bagage linguistique des apprenants : exemple : créole, xénophobe, kamikaze,...etc.

1.1.5 Observations centrées sur les techniques utilisées et les tâches

L'enseignante met tout en œuvre pour assurer une compréhension maximale du texte ; pour ce faire, elle n'hésite pas de placer des passerelles entre la culture des apprenants et celle que cible le texte.

Dans certains rares cas, elle a eu recours à la langue maternelle en faisant une traduction qui s'insère parmi les interactions ;

Le cours a été dominé par des réponses individuelles sous forme de questions/réponses ; l'interaction au sein du groupe s'est fait sentir à la fin de la séance pour clôturer en beauté et réaliser une tâche commune qui est le noyau de l'approche par compétence préconisée par la tutelle en contexte Algérien. Les apprenants ont œuvré dans le même sens pour réaliser un texte poétique dans lequel chacun propose un « Vers ».

Cette dernière activité a instauré un climat de compétitivité en amont et de complémentarité en aval ; les apprenants devaient puiser dans leur répertoire langagier pour choisir la meilleure réponse possible et éviter de répéter les mêmes propos déjà énoncés par leurs camarades.

La nature de cette activité a bercé les apprenants dans une esthétique où les réponses affectaient aussitôt le cœur que l'esprit ; le fait de la placer à la fin avait pour motif d'évaluation et d'être utilisé sous forme de situation d'intégration.

1.1.6 Observations centrées sur l'espace de la classe :

C'est une classe ordinaire, vierge qui ne contient aucune illustration, ni aucun support didactique, blanchie à la chaux, calme, loin du vis-à-vis, équipé d'un tableau à feutre de bonne qualité, pas de vidéo, ni de projecteur ; d'une façon générale l'établissement ne contient que deux, ce qui ne permet pas à l'ensemble des enseignants de profiter des moyens didactiques, aussi bien classiques que modernes.

Le centre Universitaire dispose d'une bibliothèque universitaire mise à la disposition des enseignants et des étudiants, mais qui ne contient pas un nombre important d'ouvrages, variés, qui répondent aux besoins des apprenants.

Dans l'ensemble, les ouvrages proposés se présentent sous forme de dictionnaires, romans, contes ; les ouvrages destinés à la littérature sont importants en nombre, au détriment des livres spécialisés en pédagogie, didactique, science du langage voire des ouvrages traitants de la psychopédagogie et des utilisations des moyens didactiques.

1.2 Deuxième séance : Conflits des représentations

Voici l'extrait d'un compte rendu de voyage effectué par une jeune fille canadienne dans le cadre d'un échange réciproque canada /Pakistan organisé par jeunesse canada Monde, organisme privé à but non lucratif qui permet à des Canadiens de 17 à 20 ans de participer à la découverte d'un pays en voie de développement.

L'extrait :

« Partout au Pakistan, le choix de l'époux est fait par les parents de la fille. Les plus libéraux attendront qu'elle désire se marier et ne prendront aucune décision sans son accord. En principe, les promis ne se rencontreront, pour la première fois, que la journée de leur mariage. Ne préféreraient-ils pas épouser quelqu'un de leur choix ?

Garçons et filles répondent qu'ils font confiance à leurs parents et que tous les gens mariés qu'ils connaissent forment des couples heureux. Ne serait-ce pas mieux

d'épouser quelqu'un que l'on aime ? Tous connaissent des gens qui se sont mariés par amour et les citent en exemple de couple malheureux ou divorce. Les plus instruits rétorquent fièrement : « vous en occident, vos mariages sont libres, et regardez votre taux de divorce ! »

(Danielle M. Blain. Ma famille au Pakistan. Montréal, Châtelaine, juin 1989, p. 46)

Questions :

1. Quel est le thème traité par le texte ?
2. Deux représentations sont présentes pour décrire le mariage lesquelles ?
3. Est-ce que le mariage au Pakistan se fait de la même façon que dans votre pays ?
4. Est-ce que le texte est basé sur des statistiques, des recherches sociologiques ?
5. En lisant le début des phrases : partout au Pakistan, tous connaissent, les plus instruits, les plus libéraux, comment jugez –vous l'exactitude et la fiabilité de l'information.
6. Pensez-vous que l'image du mariage pakistanais reflète une image réelle du mariage musulman ?
7. Puisque cet extrait est basé sur l'avis d'une canadienne et commence par « Partout au Pakistan » cette image proposée est-elle exacte, réelle ?
8. Peut-on se baser sur des généralités et des clichés pour parler d'une culture ?
9. Observez la dernière phrase « vous en occident » les deux représentations, sont-elles rapprochées ou différentes ?
10. Pourquoi elles sont différentes ?
11. Est-ce que les deux personnes qui ont proposé leurs avis sur le mariage dans le texte peuvent se comprendre ? Se convaincre ? Trouver un consensus, un jour ? Pourquoi ?
12. 11. Quelles sont les bases du mariage dans votre culture, ressemble-t-il au mariage canadien ou pakistanais ?

1.2.1 Le déroulement de la deuxième séance

Si la première séance a placé le groupe classe dans un climat de tolérance et de respect des valeurs humaines universelles, où chacun s'est senti investi et responsable, et devait prendre position.

Par là même, interpréter les représentations qu'il se fait de son rôle en prenant place dans l'échiquier où il se considère comme membre actif au sein de la société par rapport au reste du monde.

Cette deuxième séance, a contrario, a secoué les apprenants qui étaient loin d'être impressionnés mais plutôt surpris par le choix du thème de lecture : « *Le mariage Pakistanais* ». Le contexte selon eux est conflictuel, plein de controverses ; leur comportement dénote une image stéréotypée qu'ils ont sur la réalité du Pakistan et certains pays voisins, à l'instar de « *l'Iran* », et de « *l'Afghanistan* ».

Le texte choisi contient des opinions qui s'éloignent des convictions du groupe classe, chose qui les a placés dans une situation de mépris et d'un sentiment d'étrangeté par rapport à ce que transmet le texte comme valeurs sociales en relation avec le mariage et la façon dont l'époux est choisi.

Cette situation conflictuelle, n'est que bénéfique à notre avis puisqu'elle a suscité une sorte de duel intellectuel objectif, qui a divisé les avis des apprenants.

Deux pôles de forces ont surgi et divisés le groupe classe. Il est à noter aussi que grâce à ce texte deux étudiantes ont pris une place importante dans le débat, elles se sont opposées durant toute la séance, leurs camarades, qui était guidée ainsi, ont suivi le fil des idées ; d'autres ont étayé leurs avis avec des exemples et des approfondissements.

Dans ce contexte, « Cherak R., pense que :

« Ce genre de meneurs, qui réalisent un travail de collaboration avec l'Enseignante, n'abandonne presque jamais. En prenant le risque de changer le « Thème », elle pousse les autres apprenantes à faire de mémé. Il est clair ici que l'existence d'une telle élève dans une classe est un facteur positif pour la résolution des problèmes liés à l'interaction. » (Cherak. R, 2017 p. 190).

Le choix du thème était motivé par le fait d'exploiter ce choc culturel face auquel l'apprenant est placé ; le considérant comme stratégie pour pousser l'apprenant à prendre place ainsi qu'à stimuler sa réaction. En effectuant des va-et-vient entre les traits culturels que transmet le texte avec ses propres réalités culturelles.

Lors de la séance, nous étions intrigués par le silence de certains apprenants, soit par insuffisance de leur répertoire langagier, ou du choix du texte qui était tabou à leurs yeux, suscitait une gêne et ne valait pas la peine d'être abordé pour une partie de la classe.

À vrai dire, Les apprenants n'étaient pas à leur aise et une partie a préféré s'abstenir devant certaines questions sensibles et taboues, vu aussi le contexte social dans lequel ils ont grandi : « Barika », une contrée semi-Rurale, est une région conservatrice culturellement et socialement, dominée par un état d'esprit qui ne tolère pas une liberté accrue et totale de parole au point où elle permet de débattre tous les sujets, surtout et particulièrement, ceux qui évoquent le mariage ou des relations entre couples.

Les étudiants sont confrontés à un sujet différent qui s'éloigne de leurs réalités, ils se sentent frustrés et perdus, frappés par les propos de la « *Canadienne* ». Ils considèrent ses propos comme étant une provocation et une moquerie sur les valeurs et coutumes du mariage « *Pakistanais* ».

Ceci n'était pas anodin, à nos yeux, puisqu'il a entraîné l'ensemble de la classe à réagir spontanément pour dénoncer un comportement qui pour eux était une atteinte aux valeurs humaines.

Par ailleurs, nous étions marqués par les propos d'une étudiante qui a mené le débat en insistant sur l'expression : « *mariage forcé* », elle a employé une stratégie d'évitement pour s'éloigner des valeurs Pakistanaïses et effectuer des comparaisons en contexte « *Algérien* ». Cette expression a suscité des oppositions de la part du reste des apprenants qui refusaient d'admettre que de tels actes puissent exister de nos jours.

1.2.2 Observations centrées sur l'enseignante

En prenant appui des séances auxquelles nous avons assisté, on peut déduire quelques remarques :

L'enseignante était présente par le taux important de prise de parole, elle expliquait, passait la parole, interprétait à sa façon pour débloquer les situations en cas de panne lexicale, elle ouvrait et suggérer des pistes en effectuant des comparaisons afin de soustraire l'ambiguïté suscitée par un propos ou une phrase ; ceci explique son temps de parole qui a dominé la séance comparée à celui des apprenants.

Elle a aussi su gérer sa classe en encourageant tous les apprenants à prendre la parole équitablement. Elle a démontré une grande ouverture d'esprit puisque toutes les réponses étaient les bienvenues aussi variées et divergentes soient-elles en dépit de leurs longueurs.

Ses interventions étaient logiques, elles reflétaient son profil linguistique riche et varié.

Concernant les erreurs, l'enseignante en question, a essayé de se montrer discrète et de les gérer avec tolérance en faisant fi des nouvelles directives didactiques, en effet celles-ci n'encouragent pas la correction automatique et considèrent l'erreur comme outil d'apprentissage. Ce cheminement est préconisé par « Jean Pierre Astolfi », sans pour autant la marginaliser totalement, de peur qu'elle devienne une habitude chez l'apprenant.

Nous avons remarqué une très bonne relation qu'entretient cette enseignante avec son groupe classe, ce qui motive les apprenants à s'engager implicitement avec confiance pendant la séance et s'exprimer avec aisance.

Cette même relation a encouragé les apprenants à baigner dans un climat d'inspiration et de sécurité où toutes leurs réponses étaient les biens venus.

1.2.3 Observations centrées sur les apprenants :

Durant cette deuxième séance, les apprenants étaient moins motivés par le thème comparé à celui de la première séance.

En effet, le thème du « Mariage » lui-même est délicat, il est sensible à traiter, vu le contexte social dans lequel on se situe, la région de « Barika » située à l'intérieur du Pays dont les autochtones sont des personnes conservatrices culturellement. Ceci a freiné quelques apprenants à prendre la parole ; malgré cela une grande partie d'entre eux a imposé son opinion tout en se démarquant de l'ensemble faisant preuve de maturité intellectuelle.

On était frappé par les réponses proposées par trois étudiantes qui ont mené la séance de façon différente, en argumentant chacune à son tour avec des illustrations et des exemples qui démontrent leur grande compétence langagière et un bagage lexical très important.

Pour le reste, les réponses étaient linéaires, centrées sur l'explication des supports proposés sans aucune imagination et créativité ; ce qui démontre leur carence lexicale qui diffère des trois

autres étudiantes précédemment citées. Ceci s'explique par le niveau hétérogène des apprenants qui viennent de milieux socioculturels différents.

En matière de compétences, nous avons remarqué, observé et constaté que quelques étudiants présents avaient un niveau lexical moyen, leurs réponses sont dominées par une fréquence d'erreurs, ce qui explique leur gêne pendant toute la durée de leurs interventions. Nous avons enregistré beaucoup de défauts à travers les explications qu'ils proposent.

En Phonologie notamment, la plupart des élèves éprouvent des difficultés à prononcer certains phonèmes inexistant dans leur langue maternelle.

En somme, nous dirons que cette classe est une illustration parfaite de l'hétérogénéité des apprenants ; nous sommes en présence d'un groupe majoritairement passable, mais au sein duquel, une minorité émerge et veut se démarquer par la qualité de ses interventions et la richesse de son profil socioculturel.

1.2.4 Observations centrées sur les outils et les interactions maître/élève :

Lors de cette deuxième séance, nous avons remarqué un certain malaise à s'impliquer dans la séance, comparée à la précédente, par un nombre d'étudiants qui étaient démotivés par le choix du thème.

Influencés par le poids de la culture à travers laquelle ils ont grandi et qui ne les encourage pas à aborder certains sujets qui touchent à leur affectivité. Une étudiante nous a même reproché le choix de ce thème qui pour elle était loin de la réalité. Heureusement que ce n'était pas le cas de la majorité, d'autres sont sortis de leur silence et ont démontré un intérêt au sujet qui a provoqué leur intérêt et réactions face à une pratique sociale qui les concernent vu leur âge qui varie entre vingt-deux et vingt-cinq ans.

Le temps de parole de l'enseignante était aux environs de quarante (40%) % comparé à celui des étudiantes qui ont animé la séance par leurs réponses et interactions plus ou moins fructueuses, ce qui démontre l'exploitation de leurs prérequis ainsi que le niveau de « *Littératie* » qu'ils ont pu forger après des années d'enseignement/apprentissage. Leurs réponses prouvent qu'ils font des lectures extrascolaires leur permettant ainsi, l'acquisition d'un niveau d'information à jour sur les pratiques sociales à travers diverses peuplades du monde.

L'enseignante a animé la séance par sa disponibilité à subvenir aux besoins langagiers des apprenants d'un côté, et d'écouter avec intérêt leurs réponses d'un autre ; aussi de la gérer en répartissant la parole avec équité entre les étudiants.

La leçon était marquée par un rythme spontané de la part des apprenants qui ont pris la parole ; elle était d'une structure ordinaire et équilibrée suivant une fiche pédagogique préparée préalablement que l'enseignante s'est tenu à respecter.

L'enseignante a joué son rôle d'animatrice, d'un côté pour distribuer la parole, de modératrice aussi afin d'impliquer les apprenants timides ou démotivés à prendre place dans le cours, voire le rôle de « Dictionnaire » ambulant pour venir asséoir son aide aux étudiants qui ont besoin d'accompagnement.

1.2.5 Observations centrées sur les techniques utilisées et les tâches :

Les représentations culturelles introduites dans un contenu à valeur didactique permettent de s'interroger sur la relation qu'entretient l'apprenant avec sa propre identité d'un côté et sa relation avec la culture de l'autre, celle qu'il apprend.

Pour mieux comprendre le concept de représentation de l'étranger Geneviève Zarate démontre dans ce passage sa diversité descriptive : « *la description scolaire s'inscrit dans la relation spécifique et singulière d'un public d'élève avec la culture étrangère enseignée* ».

Dans le cas de l'étudiant algérien, seule une minorité aisée a le privilège d'effectuer des voyages à l'étranger, et de vivre des expériences en dehors de l'espace familial.

Par conséquent, cette conception de l'autre ne s'acquiert pas dans des situations réelles ou l'apprenant à l'occasion d'être en prise avec des pratiques culturelles différentes. Elle doit se cultiver, seulement, à travers les textes choisis et seulement rencontrés au sein du milieu éducatif.

L'enseignant ici, a pour mission d'intégrer au sein du cours des contenus qui permettent un va-et-vient entre la culture native et celle de la langue qu'il apprend, proposer, aussi, des pistes ou les interprétations des apprenants vis-à-vis de la culture native et celle de la langue qu'il apprend, proposer des pistes ou les interprétations des apprenants vis-à-vis de la culture de l'autre seront valorisées.

Sur ce point Geneviève Zarate rajoute que :

« Les représentations qu'une culture produit sur elle-même constituent un élément indispensable à la description des faits sociaux en permettant le repérage des enjeux internes à un groupe social donné et l'identification de la place occupée et revendiquée dans l'espace social ou ce groupe inscrit ses intérêts » (IBID, p. 37).

Ces pratiques dans lesquelles l'apprenant est confronté à des réalités culturelles étrangères le motivent à développer son sens de la description en prenant comme point de départ les représentations de sa propre culture pour effectuer des classifications et hiérarchisations avec les représentations de sa propre culture pour effectuer des classifications et hiérarchisations avec les représentations de la culture étrangère.

Il effectue des liens, des classements voire une proximité et mise en relation des deux systèmes de représentation :

« Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre. » Ibid.

Par ailleurs, le conflit des représentations est considéré comme moyen propice à la description, l'opposition qui émerge d'une telle analogie n'est pas synonyme d'une impuissance à s'éloigner de ce qu'on décrit, bien au contraire les avantages d'un jeu de contradictions se concrétisent sous forme de :

« Concurrence entre elles, chacune revendiquant sa légitimité aux dépens des autres. Une description est fiable lorsqu'elle permet de comprendre ce qui différencie des systèmes de valeurs entre eux, quelles sont les règles du jeu dans lesquelles un groupe social donné se reconnaît, pourquoi ce qui serait insignifiant par ceux qui sont extérieurs à ce groupe, à force de règle pour ceux qui y participent » (Ibid, p. 38).

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que le travail sur des textes qui permettent d'ouvrir l'esprit, la réflexion de l'apprenant sur d'autres réalités culturelles, n'est que bénéfique pour lui, du fait qu'il lui permet de réutiliser ses prérequis dans d'autres situations de communication.

Aussi, il développe son sens critique ainsi que ses compétences d'analyse, de réflexion et par là l'esprit de synthèse.

D'un autre côté, le fait de sortir des situations de communications habituelles et des types de textes traditionnels, permettent d'élargir les horizons d'attentes et de connaissances des apprenants ; ils développent à ce moment-là aussi leurs compétences linguistiques sachant qu'ils se rendent compte que d'autres réalités existent.

Le thème proposé a développé une compétence à la fois linguistique et culturelle puisqu'il a bercé les apprenants dans des réalités différentes culturellement d'où l'importance accordée à la notion d'altérité et d'acceptation de l'autre avec ses différences.

Conclusion de la partie pratique :

Dans cette partie nous avons confronté le groupe expérimental à des textes qui foisonnent d'images et visions différées de son contexte socio –culturel, cette pratique est vraiment motivée par un souci de stimuler une réaction rapide et directe de la part de l'apprenant, dans laquelle il a mis en exergue ses acquis linguistiques et culturels pour se distinguer, se comparer, se décentrer, s'extérioriser, s'identifier,...

Ces activités ont été au-dessus de nos attentes, vu que le groupe s'est pleinement investi dans les deux activités et s'est senti impliqué d'une façon ou d'une autre, ce qui rejoint l'objectif initial de notre recherche.

Dans la première activité, ils ont employé une panoplie d'interprétations en faveur des représentations et pratiques, le choix du texte a vivement affecté leurs attentes.

Le deuxième texte quant à lui les a placés dans un climat favorable au libre-échange de parole.

Cet extrait dévoile un discours de vulgarisation anthropologique en décrivant les actions de l'organisme privé : « jeunesse Canada/monde », l'idée était d'impliquer le lecteur à travers une vision qu'on lui apporte après une expérience vécue au sein d'un pays étranger.

Ceci dénote le flux de traces culturelles et représentations anthropologique dont le texte est teinté sous la forme d'un discours indirecte libre, il offre deux images distinctes du mariage.

À travers un nombre fructueux de clichés et d'idées préconçues il place le thème de l'amour au centre d'intérêt de la jeune fille qui a rédigé ce texte, en le lisant on se demande si l'amour est la clé d'un mariage qui dure ou non ?

Ce genre de débat a un effet direct sur l'implication du sujet dans un sens ou l'autre et c'est ce qui a motivé notre choix.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

Notre thèse avait pour objectif d'éclairer sur l'importance d'une visée culturelle dans l'enseignement /apprentissage de la lecture d'un texte en langue étrangère. Cette dernière est considérée comme clé essentielle pour l'acquisition d'habilités et de savoir-faire liés à l'enclenchement des processus de lecture chez l'apprenant.

Notre recherche s'est inscrite dans une optique didactico-pédagogique dont la problématique s'articule autour d'interrogations en rapport avec la démarche à suivre afin d'introduire dans le cadre d'une séance de lecture d'un support quelle que soit sa nature (brochure, article, lettre de voyage, extrait, spot publicitaire,). Des éléments culturels indispensables pour favoriser une lecture éclairée et aider les apprenants à les acquérir.

Notre thèse se veut une réflexion sur l'acte de lire, nous l'avons scindée en deux volets, un premier théorique dans lequel nous avons collecté des définitions qui traitent de près et de loin des notions et concepts qui relèvent du domaine de l'écrit en prenant appui sur des travaux réalisés par d'éminents chercheurs qui se sont spécialisés en lecture, à l'instar de Jocelyne Giasson, Anne-Marie Charetier, Bernadette Gromer et Claudette Cornaire et d'autres, de plus nous nous sommes intéressés à la démonstration de l'importance d'un référent culturel pour l'apprentissage du FLE.

Nous avons œuvré par l'accumulation de connaissances liées à ce domaine, à savoir, la culture et son lien à l'apprentissage, à l'identité nationale de l'apprenant, aux panoplies de stéréotypes et imaginaires qu'elle fait appel.

Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des travaux qui ont marqué l'Enseignement/Apprentissage des langues et des cultures comme : L. Porcher, Grucas, Galisson, Jean Louis Dufays, Jean Marc Defays, Patrick Charaudeau, Martine Abdellah Pretceille et d'autres.

Dans le volet pratique, nous avons mis en place des dispositifs et des résultats d'une enquête sur le terrain afin d'offrir une vision plus objective, précise et réelle que possible.

Sur le terrain, nous avons questionné des enseignants du supérieur, exerçant dans plusieurs universités à savoir : Centre Universitaire de Barika, université de Batna et université de Sétif.

Ce débat se focalise sur les points suivants :

- La relation qu'entretiennent les étudiants avec le monde de l'écrit.
- La nature des écrits qui suscitent l'intérêt des apprenants.
- Le profil culturel que véhiculent les textes proposés dans les cours.
- Le recours à des textes colorés de traces culturelles et les bienfaits d'une telle pratique.
- L'importance de la composante culturelle dans les textes à proposer notamment dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Les réponses des enseignants étaient convergentes dans le sens où ils admettaient l'importance de la dimension culturelle pour une meilleure acquisition de la langue en question et sans laquelle l'apprentissage deviendrait vide et insignifiant voire sans âme.

En effet, La carence interprétative de l'apprenant d'ordre sémantique et culturel s'explique par l'insuffisance du potentiel culturel et référentiel de l'apprenant qui l'empêche de déceler le sens global du texte d'une part et de puiser dans ses prés requis afin de développer l'énoncé et de compléter les failles liées au sens.

Autrement dit, ce blocage dans lequel est placé l'apprenant est du à l'ignorance des implicites et imaginaires culturels que l'apprenant acquiert lorsqu'il est en contact permanent avec des textes qui se réfèrent à des référents culturels variés ou partagés par les locuteurs de cette langue.

À travers leurs réponses, les interrogés expliquent que : la synergie du linguistique et du culturel nécessite l'engouement de la pensée didactique en faveur d'un apprentissage qui focalise sur les échanges effectués au sein de la classe, tout en plaçant l'apprenant au centre de toute action pédagogique.

Par ailleurs, la langue est considérée comme clé essentielle pour accéder à la culture à travers le rythme de vie, les pratiques culturelles qu'elles dégagent, il s'avère ici quasiment impossible d'outrepasser cette composante culturelle qui permet de résoudre certains conflits culturels liés à l'ignorance des codes et implicites que maîtrisent les natifs ayant en commun le même code linguistique.

« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie....bref, apprendre une langue étrangère cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture » (Denism, 2000, p. 62).

D'après leurs réponses, l'enseignement des langues modernes ne peut échapper à une dimension plurilingue et multiculturelle, ce qui engendre le respect de certains facteurs essentiels qui rendent l'intervention didactique de l'enseignant plus complexe en vue du respect des valeurs identitaires de l'apprenant qui sont rarement en connivence avec celle de la culture dont il apprend la langue.

De plus, Cet environnement didactique si particulier incite les concepteurs de méthodes , éducateurs et pédagogues à repenser les programmes , les méthodes , les manuels et leurs textes ainsi que la formation de l'enseignant en faveur d'un apprentissage qui revalorise au même pied d'égalité les compétences linguistiques et culturelles, longtemps considérées comme le parent pauvre de l'apprentissage des langues écarté pour une multitude de raisons : politique, idéologique, historique,...etc.

Au vu de ces résultats, nous pouvons confirmer nos hypothèses de départ, en pensant à une méthode opportune dont les didacticiens pourraient réconcilier, en un programme scolaire, les profils culturels en cohérence avec l'enseignement /apprentissage des codes linguistiques.

Nous pouvons insister aussi sur la mise en place d'un protocole pédagogique qui prend en considération la dimension culturelle d'un côté et la spécificité identitaire de l'apprenant lorsqu'il est au contact d'une langue étrangère afin de bien vivre cette rencontre avec l'autre quelle que soit sa nature, réelle ou à travers un texte.

Or, l'analyse que nous avons menée, a démontré que l'apprenant algérien est souvent influencé par les clichés et les stéréotypes qui circulent et se transmettent dans la société, il a une vision stéréotypée de la culture française dite coloniale, de de Gaulle,etc.

Il est donc essentiel de prendre en considération ces représentations comme point de départ pour entrer en dialogue avec l'Autre en classe de langue, c'est aussi l'avis de Benazouz, N. À laquelle nous laisserons le mot de la fin :

« Une rencontre interculturelle constructive et impossible sans prise de conscience de soi-même, sans questionnement sur sa propre identité culturelle en relation avec celle de l'autre, l'intervention didactique de l'enseignant plus complexe en vue du respect des valeurs identitaires de l'apprenant qui sont rarement en connivence avec celles de la culture dont il apprend la langue ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

1. ALAO, G. et al. *Implicites, stéréotypes, imaginaires .la composante culturelle en langue étrangère*. Paris : Édition des archives contemporaines, 2010. 201p.
2. AMOSSY, R; PIERROT, A H. *Stéréotypes et clichés* .Paris : Armand-colin, 2011. 122p.
3. AMIR, A. *Diagrammes pour la lecture*. ALGER: Office National des Publication Scolaires, 1994. 240p.
4. BEAUD, M. *L'art de la thèse Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magister ou un mémoire de fin licence*. Alger: Casbah Éditions, 2005. 297p.
5. BLANC, N; BROUILLET, D. *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. France : Presse Éditions, Coll. 2003. 190p.
6. BLANC, N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod. 2009.
7. BOYER, C. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville (Québec): Clément, C, Démont, E. 1993. 205p
8. CARROLL, R. *Évidences invisibles (Américains et Français au quotidien)*: Paris: seuil. 1987.
9. CAMILLERI, C. *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985.
10. CORNAIRE, C ; GERMAIN, C. *Le point sur la lecture*. Montréal: CLE International. 1999. 122p.
11. CHARMEUX, E. *Apprendre à lire : Échec à l'échec*. France : Les Editions Milan. 1998. 138p.
12. CHAUVEAU, G. et al. *L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit*. France : L'Harmattan, collection CRESAS n° 10. 1993. 166p.
13. CHAUVEAU, G. *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : 2002.
14. CHARTIER, Anne-Marie ; CLESSE, Christiane ; HEBRARD, Jean. *Lire écrire, entrer dans le monde de l'écrit*. Paris: HATIER ,1997. 191p.
15. COURBON, B. *Concours externe de professeur des écoles, épreuve de Français*. Paris : Vuibert, 2001. 400p.
16. COURTILLON, J. *Elaborer .un cours en FLE*. Paris: HACHETTE. 2003.
17. COLLES, Luc ; DUFAYS, Jean-Louis ; THYRION, Francine. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE ?* : Bruxelles : E .M .E ,2006 . 149p.

18. COLLES, L. *Interculturel, des questions vives pour le temps présent*. Bruxelles : Editions Modulaires Européennes, 2007.149p.
19. CHAVES, Rose-Marie ; FAVIER, Lionel ; PELISSIER, Soizic. *L'interculturel en classe*. Grenoble : presses universitaires de Grenoble, 15. COURBON, Bernard. *Concours externes de professeur des écoles, Epreuve de français*. Paris : Vuiber , 2001.402p 2012.115p.
20. DUFAYS, J-L. et al .*Pour une lecture littéraire, 2° édition, Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.2005.384 p.
21. DABENE, M. et al. *Regards sur la lecture : textes et images*. Grenoble .1989.142p.
22. DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob. 2007.478p.
23. DENHIERE, G ; BAUDET, S. *Lecture compréhension du texte et science cognitive*. Paris : PUF. 320p.
24. DUFAYS, J-L. *Stéréotypes et lecture* .Allemagne : Peter Lang ,2010. 368p.
25. FABRE-COLS, C. *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck. 2000.300p.
26. FISH, S. *Quand lire c'est faire*. Paris : Les prairies ordinaires ,2007. 137p.
27. FAYOL, M. et al. *Maîtriser la lecture, Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris: Odile Jacob (Observatoire nationale de lecture).2000.355p.
28. FERRAND, L. *Psychologie cognitive de la lecture, Reconnaissances des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles: De Boeck.2009. 295p.
29. FIJALKOW, J. *Sur la lecture, perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture écrite*. Paris: ESF.2009.
30. FOULIN, J-N ; MOUCHON, S ; GARCIA-DEBANC, C. *Didactique de la lecture, Regards croisés*. Toulouse : Presse Universitaire de Midi.1996.
31. GIASSON, J ; *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De boeck, 2007 .255p
32. GROMER, B ; WEISS, M. *Lire, être lecteur*. Paris: S .E.S.J .M /Armand Colin, 1998.166p.
33. GERVAIS, B ; BOUVET, R. *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec: Presses de l'Université de Québec.2011. 294p.
34. GIASSON, J. *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaétin Morin.2013.416p
35. GIASSON, J. *La lecture, apprentissages et difficultés*. Bruxelles : De Boeck. 2012.
36. GOIGOUX, R ; POLLET, Ch. *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. Namur (Belgique): Presses Universitaires de Namur. 2011. 266p.
37. GOLDER, C ; GAONAC'H, D. *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Belgique : SNEL 2ème édition, collection n° 24. 2008. 216p.
38. GOMBERT, J-E. *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: NATHAN pédagogie.

39. GRUNDERBEECK, N. *Difficulté de lecture*. Montréal: Gaétin Morin.1994.159p.
40. GAUTHEY, F ; XARDEL, D. *Le management interculturel*, Paris :PUF,1990.
41. GALTUNG, J. *Structure, culture et style intellectuel*, sage publication,1981.
42. HALL, E.T. *Le langage silencieux*, Paris : Seuil, 1997.
43. JAMET, E. *Lecture et réussite scolaire*. Paris: DUNOD ,1997. 144p.
44. LENTIN, L. *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF Éditeur. 1998.
45. LETARTE, A ; LAFOND, F. *Lecture active et Mémorisation. Centre d'orientation et de consultation psychologique Université Laval*, 4^o édition. 1999.
46. LOBROT, M. *Lire : avec épreuves pour évaluer la lecture*. Paris : ESF.1976
47. MAALOUF, A. *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset, 1998. 189p.
48. MAHIOU, A; HENRY, J-R. *Où va l'Algérie*. Paris: Karthala-IRMAM. 2013. 384p.
49. MARIN, B ; LEGROS, D. *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck. 2008.168p.
50. MICHAUX, G. ; MARC, E, *Vers une science des civilisations* Bruxelles : Hachette. 1981.
51. NONNON, E ; GOIGOUX, R. *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. France : Institut National de Recherche Pédagogique, collection Repères. Organisation Internationale de Francophonie. La langue française dans le monde. Paris: Nathan. 2007 .297p.*
52. OUZOULIAS, A. *Medial, moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur: CP, CE1*. Paris: Retz.1995.158p.
53. PIAGET, J. *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presse Universitaire de France. 1966.156p
54. PROCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Education, 1995. 105p.
55. REBOUL, O. *Qu'est-ce qu' apprendre ? Paris: Publications Universitaires de France.2010, 208p.*
56. REUTER, Y. *Enseigner et apprendre à lire*. Paris : ESF Éditeur. 1980.
57. SIMON, J-P ; GROSSMAN, F. *Lecture à l'université, Langue maternelle, seconde et étrangère*. Bern: Peter Lang. 2004. 289p.
58. ST-PIERRE, M-C., et al. *Difficultés de lecture et d'écriture. Québec: Presses de l'Université de Québec. 2010.284p.*
59. WINDMULLER, F. *Français Langue étrangère(FLE) l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : éditions Belin. 2011. 159p.
60. ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier /Crédif. 2012. 128p.

Dictionnaire :

1. COSTE, Daniel ; GALISSON, Robert. *Dictionnaire de didactique des langues*. France : Hachette, 1976 .612p.
2. CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique de français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003 .303p.
3. DUBOIS, Jean et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse, 1984. 516p.
4. GIRODE, Jean. *Dictionnaire de langue française : Encyclopédies Bordas*. t. n° 1, France: SGED, 1998a.1035p.
5. GIRODE, Jean. *Dictionnaire de langue française : Encyclopédies Bordas*. t. n° 2, France: SGED, 1998b. pp : 1037 / 2107 .
6. LA BORDERIE, René ; MORANDI, Franc. *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Nathan, 2006. 271p.
7. PICOCHÉ, Jacqueline. *Précis de lexicologie française*. Paris : Nathan, 1992. 191p.
8. POUGEOISE, Michel. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse, 1984. 516p.
9. RAYNAL, Françoise ; RIEUNIER, Alain. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les Moulineaux : ESF, 2007. 420p.
10. REUTER, Yves et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2007 .272p.

Documents officiels

1. ALLAOUI, Azzeddine ; MAHBOUBI, Fethi et REKKAB, Mohamed. Manuel de français 3ème AS. Alger : ONPS, 2008 / 2009. 221p.
2. BOUTEFLIKA, Abdelaziz. La loi d'orientation sur l'éducation nationale. 2008. 26p.
3. Direction de l'enseignement général. Programmes de français : Enseignement secondaire 1^{re} AS – 2^{ème} AS- 3ème AS. Alger : ONPS, 2004. 47p.
4. Direction de l'enseignement général. Commission nationale des programmes : français : programme de la 3ème AS. Alger : O.N.P.S, 2006. 17p.
5. KORICHE, Hamida. DADDA, Aicha. IMMAMOUINE, M'hamed. et al. Mon premier livre de Français 3ème année primaire. Alger : O.N.P.S ,2008/2009.
6. Mon livre de Français, 5ème année primaire, manuel scolaire. Alger : O.N.P.S, 2009 /2010.
7. Ministère de l'éducation nationale. Français, 1ère année moyenne. Alger: 2013,174p

8. M'HAMSADJI. TOUNSI, Mina. BEZAOUCHA, Anissa. MAZOUZI. GUESMI, Sadjia. Ministère de l'éducation nationale. Guide pédagogique du .manuel de Français de première année moyenne. Alger: O.N.P.S. 2009.
9. Manuel de troisième année secondaire. Alger : O.N.P.S, 2007 / 2009. 221p.
10. MAHBOUBI, Fethi. Guide du professeur 3ème AS. Toutes les filières. Alger : ONPS.
11. Ministère de l'éducation nationale. Français, 1ère année moyenne. Alger: O.N.P.S. 2013.
12. Ministère de l'éducation nationale. Guide des programmes de 5ème année primaire. Alger: O.N.P.S.2009.
13. SRITI, Lamine ; Ferrah, Sacia; Adjroud, Nafissa. et al. *Mon livre de Français 4ème année primaire, manuel scolaire*, Alger :O.N.P.S, 2009/2010,103p.

Thèses et mémoires :

1. AMEUR, Azzedine. *le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture* .thèse de doctorat : Didactique du FLE. Biskra : faculté des lettres et des langues, 2016/2017, 391p.
2. CHERAK, Radia.*Réforme du système éducatif algérien : problèmes et perspectives de l'oral en français langue étrangère au lycée. Cas des élèves de 3^{ème} A.S.* Thèse de doctorat : Didactique du FLE. Batna : Ecole doctorale Algéro-Française réseau est antenne de Batna, 2016/2017, 291p.
3. HACHANI, Salah-Eddine. *Nouveau regard sur l'apprentissage de la lecture, son parcours complexe et pluridisciplinaire, par des supports ludiques et des jeux.* Thèse de doctorat : didactique. Batna : Département de langues et littérature françaises, 2017/2018. 224p.

Articles en ligne :

1. AMMOUDEN, M'hand ; CORTIER, Claude. *Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit* (en ligne). page visitée Le : 05/01/2017.disponible sur Le site :
https://www.researchgate.net/publication/311338308_Faciliter_l%27acculturation_a_l%27écriture_universitaire_des_etudiants_de_licence_de_francais_en_Algerie_genres_discursifs_et_rapport_a_l%27ecrit

2. BASMOREAU, Lucie valettes .*Apprentissage de la lecture : étude longitudinale à partir de tâches de lecture à voix haute d'enfants anglophones scolarisés en école d'immersion française*. (En ligne).page visitée Le : 05/01/2017.disponible sur Le site : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00728347>

3. BENAZZOUZ, Nadjiba (2011) *Enseignement /Apprentissage du français en Algérie : développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants* (en ligne) page visitée le : 19/03/ 2016. Disponible sur le site : [https://www.academia.edu/17666128/Enseignement apprentissage du francais en algerie](https://www.academia.edu/17666128/Enseignement_apprentissage_du_francais_en_algerie)

4. BENHOUEHOU, Nabila. (2001) *L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit*. Page visitée le : 10/12/2014. Disponible sur le site : https://journals.openedition.org/insaniyat/9662?fbclid=IwAR21yg-iSfcLjTnzfE-w9V3qU97bzVEKV14afybEtnDJuOOyTT76BUD0h_0

5. BENSOUIAH, Azzedine. (2018) *L'Université généralise le system LMD*(en ligne) page visitée le 15/12/2018. Disponible sur le site : <https://www.liberte-algerie.com/actualite/luniversite-generalise-le-systeme-lmd-55127/print/1>

6. BOUKHANOUCHE. Lamia. (2016) *La langue française à l'université algérienne : changement de statut et impact*(en ligne), page visitée le : 10/11/2018.

Disponible sur le site : <https://journals.openedition.org/carnets/1895>

7. BOUTEFLIKA, Abdelaziz (2000). *Installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif*. (En ligne) Page visitée le : 19/06/2008.

Disponible sur le site: <https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/>

8. CHAIF, Imane (2015) *L'enseignement du français LE dans le cycle primaire algérien : stratégie et difficultés d'apprentissage*. (En ligne) page visitée le : 15/06/2019.

Disponible sur le site : <https://doi.org/10.3917/lfa.154.0011>

9. EL MISTARI, Habib. (2013) *L'enseignement /Apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelle pratique de classe ?* (en ligne) page visitée le : 15/12/2015. Disponible sur internet : https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf
10. FARHANI, Fatiha Fatma (2006) *L'enseignement du français à la lumière de la réforme* (en ligne) page visitée le : 17/12/2013. Disponible sur le site : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm?fbclid=IwAR0jsrGsGXn_RnLi5iQcsmKWfNUFSILds6N22TbFt7arYh0I91BNxUJ662E
11. Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD(2011), Ministère de l'enseignement supérieur. Disponible sur le site : https://www.univ-boumerdes.dz/arrete/guide_pratique_systeme_LMD_en_francais.pdf
12. HAMIDOU, Nabila (2014) *La dimension interculturelle dans l'enseignement /Apprentissage du français en Algérie entre présentations et connaissances culturelles.* (en ligne) page visitée le : 1/02/2015.

Disponible sur le site : <https://journals.openedition.org/multilinguales/1631>
13. KANOUA, Saida. (2008) *culture et enseignement du français en Algérie* (en ligne).page visitée le : 15/10/2017.

Disponible sur le site: <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/kanoua.pdf>
14. MILIANI, Hadj. (2016) *Une enquête au pays. Pratique de lecture chez les étudiants de langue française en Algérie Etude d'un sondage*(en ligne) page visitée le : 20/02/2019. Disponible sur le site : https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/2016_productions%20et_receptions_culturelles_musique_cinema_hadj_miliani.pdf .
15. OUTALEB- PELLE, Aldjia (2014) *l'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie.* (En ligne), page visitée le : 15 /06/2018.disponible sur le site : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801060>

16. RAMDANI, Fatiha. *Le français chez les étudiants algériens : qu'en est-il vraiment ?* (en ligne). Page visitée le : 6/08/2019. Disponible sur le site : <http://dspace.univ-eloued.dz/bitstream/123456789/2782/1/Le%20fran%C3%A7ais%20chez%20les%20%C3%A9tudiants%20alg%C3%A9riens%20%20Qu%E2%80%99en%20est-il%20vraiment.pdf>
17. TALEB, Choueila (2011) *Enseignement /Apprentissage de FLE et représentation culturelle*. (en ligne) page visitée le : 28/06/ 2013. Disponible sur le site : [https://www.academia.edu/17666128/Enseignement apprentissage du francais en algerie](https://www.academia.edu/17666128/Enseignement_apprentissage_du_francais_en_algerie)
18. WINDMULLER, Florence (2015) *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité ?* (en ligne) page visitée le 01/01/2017.
- Disponible sur le site : <https://d-nb.info/1076980279/34>

ANNEXES

ANNEXES

Annexe 01

Transcription de la première séance

Thème : le mariage pakistanais.

(Pour garder l'anonymat, les prénoms des filles sont en initial)

Enseignante :

Quels sont les pays cités dans le texte ? Canada, Pakistan, occident, orient

Enseignante : ça veut dire quoi occident ?

F: les pays arabes, non plutôt les pays européens.

Enseignante : quels sont les thèmes essentiels du texte ?

Enseignante : quelles sont les représentations du mariage proposées par l'auteur dans le texte au Pakistan ?

A : ici les garçons ne se marient pas de leurs choix, c'est les parents qui choisissent pour eux.

F : il nous a proposé deux représentations, le mariage forcé, ça veut dire quand on vit avec un mari, on l'exige à une fille, le deuxième modèle, en occident c'est le choix libre du mariage, ça veut dire on a tout le choix de choisir.

S : (répond à sa camarade) mais ce n'est pas un mariage forcé, ils ont intégré cette idée que l'époux doit choisir par les parents de la fille, alors les filles ce n'est pas leurs soucis si elle choisit le mari ou non, elles font confiance au choix de ses parents, ils ont intégré l'idée que leurs maris, il va choisir ses parents leurs maris, ce n'est pas elle.

F : madame non.

S : les filles au Pakistan, leur mariage n'est pas un mariage forcé parce qu'elles acceptent que leurs parents choisissent pour elles.

Enseignante : elles leur font confiance parce qu'elles savent qu'elles les aiment, donc elles ne vont pas accepter n'importe quel mari.

S : rajoute, elles ont intégré l'idée que le mari doit être choisi par les parents, ce n'est pas un mariage forcé.

M : c'est une décision réservée aux parents et elles respectent cette décision.

F: madame on parle à 90 %, j'ai vu un documentaire, la fille à partir de 13, 14 ans, elles doivent se marier, c.-à-d., elle n'a pas le droit de dire ni oui, ni non, c'est un mariage forcé, c'est une adolescente qui ne peut pas prendre des décisions, elle n'a même pas atteint ses 18 ans, donc c'est un mariage forcé.

S : le mariage forcé c'est la fille qui n'accepte pas l'idée de s'épouser et non pas le choix du mari.

F : elle n'a pas le choix ni de dire oui, ni de dire non.

L : c'est un mariage forcé de choisir le mari ou l'époux, ce n'est pas forcé mais que les filles n'acceptent pas.

S : je pense que concernant le texte, il m'a fait passer la réalité.

Enseignante : toi tu es influencé par l'image que tu as vue dans les documentaires, elle traduit l'image qu'il y a dans le texte, ici.

K : au Pakistan, n'existe pas l'amour par rapport à l'occident.

Enseignante : quels sont les représentations, les autres ?

Hamza : à mon avis, cette fille (l'auteur) parle du mariage, elle trouve une différence entre le Pakistan et le Canada. Les filles dans le Pakistan et l'Orient sont obligées d'accepter le mari que les autres leur proposent et elles se marient dans l'âge très jeune par contre en occident les filles se marient entre 25 et 30 ans.

T : il présente un mariage concilié, un projet qui doit être comme un gage de réussite, il n'est pas important si les deux s'aiment ou pas, l'essentiel est que le mariage réussisse.

Enseignante : au Pakistan.

N : oui

P : la représentation générale de ce texte est le mariage traditionnel comparé par une jeune canadienne au mariage de l'occident, traditionnelle occidentale.

Enseignante : il y'a une sorte de parallèle, comparaison, dichotomie, analogie entre les deux systèmes de valeurs dans lesquels..... (A vous)

Analogie entre deux visions du mariage lesquels ?

T : le mariage au Pakistan et à l'occident.

Enseignante : est-ce que vous pensez que l'amour dans le mariage pakistanais, on voit sans que l'amour soit complètement occulté, voire la personne, la désirer, vouloir continuer de vivre avec elle.

F : l'amour qui vient après le mariage.

Y : ce n'est pas vraiment important.

F : c'est un amour qui viendra après le mariage, l'essentiel est qu'on n'arrivera pas au divorce.

M : même s'ils ne sont pas aptes, le mariage doit continuer.

S : mais loin de la réalité du Pakistan, ce texte donne une image différente, ça veut dire que ces filles sont bien satisfaites du choix de leurs parents et attendent qu'ils font leurs choix à leur place, ce n'est pas la réalité, la majorité se marie forcément, elles ne sont pas d'accord, elles veulent faire autre chose avant de se marier mais elles n'ont pas cette liberté de choisir.

M : madame il force les jeunes filles qui ne sont pas adultes, adolescente mais les filles qui ont l'âge de se marier accepte cette idée, je pense et non pas le choix, elles veulent se marier.

F : wallah, elles sont des handicapés pourquoi, elles n'ont pas le choix.

Enseignante : ne soyez pas timide, c'est un sujet de travail qui peut être traité comme les autres sujets.

Hamza : le mariage dans les pays européens, il ne s'agit pas demande de l'amour, les parents choisissent pour la fille.

M : en occident, malgré que la fille est libre de choisir son époux ça ne marche pas toujours.

Enseignante : regardez la conclusion, la phrase qu'on vient d'écouter, comment jugez –vous cette phrase ? Est-ce que vous sentez que c'est une personne qui dénonce ? D'une façon douce, point d'exclamation à la fin.

F : c'est de l'ironie, un air ironique, comme si elle se moque, elle critique avec arrogance du mariage occidentale, qui finit toujours, qui ne réussit pas, n'aboutit pas.

Hamza : c'est-à-dire, elle critique le mariage de l'occident.

S : cela ne veut pas dire que le mariage pakistanais est réussi a 100%, ce sont, comment dire, les traditions elles sont soumises, exemple, elles ne peuvent pas être divorcé, ça ne reflète pas la réalité du Pakistan.

F: Même en Arabie saoudite, à chaque deux minute il y a un divorce, ce sont des gens trop musulmans, et tout ça..., ils se marient selon les traditions mais dernièrement le taux de divorce est très élevé.

Enseignante : parce que ce sont des mariages qui ne se font pas sur des bases solides, marier un enfant de douze ans à un homme âgé de 60 ans, c'est une fatalité ça ne vas pas réussir, c'est un échec, un homme qui a 4 femmes et 10 enfants dans son harem, comment va-t-il se comporter équitablement avec toutes ces personnes qu'il a à sa charge ? Il va y avoir plein de conflits.

Donc je reviens « partout au Pakistan » que pensez-vous de cette phrase ? Est- ce qu'il y a des taux, des pourcentages, qu'est-ce que ça vous permet de déduire ?

F : C'est juste pour généraliser, il n'y a pas une base scientifique solide, c beaucoup plus subjectif, qu'objectif.

Enseignante : donc il y a une part de subjectivité, de généralisation.

S : ce n'est pas basé sur des études fiables.

F : Il n y a pas de statistiques pour renforcer son témoignage,

S: il parle sur le choix de l'époux alors que la fille,l'époux se fait marier par le choix de ses parents, si on choisit pour l'homme alors que dire pour la fille ?

F : je pense que la fille n'a aucun droit.

M : elle n'a pas le droit de choisir et ils se voient le jour de leurs mariages.

Enseignante : Donc en quelque sorte personne ne choisit personne, c'est une sorte de convention qui se fait entre les parents, familles, c'est un mariage de familles, de salons, quand les deux familles se connaissent, ils vont arranger un mariage pour leurs enfants.

F : comme les mariages de la noblesse et de la bourgeoisie de l'époque, entre les familles riches pour renforcer leurs liens et fortunes, on choisit la fille d'une famille noble pour la marier avec un autre.

Hamza : à mon avis personnel, la fille ne parle pas seulement de mariage mais de mode de vie de façon générale au Pakistan, elle parle de deux modes de vie.

Enseignante : quel est votre opinion sur le texte ? Qu'est-ce que vous avez à dire. Critiquer ? Vous a-t-il intéressé ? Est-ce qu'il reflète une réalité ?

F : si on va la critiquer parce que c'est une fille qui n'a pas dépassé les 20 ans, parce que ce genre de bourses « organisme » donc c'est une jeune fille qui ne peut pas encore l'expérience pour juger c'est-à-dire, sujet problématique, elle a donné son avis d'après ce qu'elle a vu mais ce témoignage ne sont pas vraiment validé par des statistiques scientifiques, donc ce qu'elle a vu mais ce témoignage ne sont pas vraiment validés par des statistiques scientifiques, donc ce qu'elle a peut être constaté dans « ma famille au Pakistan » peut être qu'elle été accueilli par une famille ou elle a constaté ça mais elle ne peut pas généraliser.

Hamza : elle est influencée par la culture du Pakistan, parce qu'elle a envoyé un message à la fin de son extrait, aux gens de l'occident. » Vous en occident, vos mariages sont libres et regardez votre taux de divorce ??? » Donc elle a critiqué la société européenne occidentale en général, donc elle a été influencée par la civilisation au Pakistan,

A mon avis, ce texte ne reflète pas la réalité et cette fille est loin de ce qui se passe au Pakistan, c'est un point de vue personnel, loin de la réalité.

Enseignante : parce que même au Pakistan, on peut trouver des gens heureux qui se choisissent,

S : c'est un grand problème, au Pakistan, le mariage.

Enseignante : est-ce que c'est la seule image qui existe ?

Etudiant : non.

F : il y a aussi des gens heureux, stables dans leurs vies conjugales, donc on ne peut pas dire que c'est le seul model qui existe.

M : elle parle de son témoignage pour la plupart des pakistanais et selon son point de vue, ils sont convaincus de leurs mariages et même ils jugent celui des occidentaux.

Hamza : selon cette jeune femme, le mariage traditionnel est la seule solution pour résoudre le problème de divorce en occident.

Enseignante : Vous n'avez pas aimé le texte ?

F : non.

M : non, c'est un point de vue,

F : on n'a pas aimé le point de vue de la fille et non pas le thème.

Enseignante : moi j'ai choisi le texte parce qu'il pousse à réfléchir, à faire des comparaisons dans notre contexte algérien, faites un parallèle, le mariage dans notre pays, il ressemble à celui du Pakistan ? Ou à celui de l'occident ?

Etudiante : c'est un mariage au choix, la fille doit choisir et l'homme aussi.

S:il y a des cas exceptionnels, il y a tous les cas, mariage arrangé, traditionnel, mariage par amour,

Enseignante : et Dieu merci que les choses soient ainsi.

M : dans ce texte, elle donne un autre angle de vision.

Enseignante :

En guise de conclusion, faites le lien avec les deux mariages et le nôtre ? en contexte algérien

F : pour l'avis de la fille c'est une vision très limitée, c'est juste une expérience , il n y a pas vraiment une étude, il me semble que c'est une fille qui nous démontre des cas et des cas , elle veut généraliser , une réalité qui ne peut pas toucher toutes les catégories de la société du Pakistan,

en ce qui concerne l'Algérie , on a atteint une certaine liberté, la femme peut choisir et décider dans pas mal de côtés de sa vie, pas seulement le mariage, ça n'empêche pas qu'il y a de rares cas qui existe toujours qui font marier la fille très jeune et forcément mais c'est une minorité, je pense voilà, ça concerne quelques régions pour la majorité on a atteint une certaine liberté.

M : en Algérie c'est un peu proche du type de canada, et loin du mariage pakistanais, dans le moment actuel.

Enseignante : vous voyez ça comme positif ou négatif ?

S : dans certains cas c'est positif et dans d'autres non mais pour la plupart c'est positif.

M : En Algérie, on a le droit de choisir son époux, on est plus libre qu'au Pakistan ?

M: je n'ai rien à dire.

M : le mariage en Algérie est semblable à celui de l'occident.

Enseignante : et à Barika ?

(Beaucoup de bruit et d'interaction entre elles, oui, oui, oui)

S : le taux de divorce augmente et ça reflète la liberté du choix, si c'est le choix des parents ça aurait duré, oui.

Autre étudiante : non madame, n'y a pas que le mariage traditionnel.

M : auparavant, la femme traditionnelle, elle résiste, elle ne réclamer mais aujourd'hui maintenant, elle a le droit de réclamer de divorcer, d'accepter telle chose et ne pas accepter une autre.

F : même les parents ne refusent pas le divorce

S : auparavant, le mariage ne marche pas c'est généralement à cause de la femme qu'une femme divorce on dit qu'elle n'a pas gardé sa maison, soit elle n'a pas pu fonder un foyer et tout mais aujourd'hui elle est libre, elle n'est pas jugée comme avant.

F : elle est autonome.

M : le mariage est basé sur d'autres critères, elle est libre autonome, elle est instruite, elle a les moyens, ce n'est pas comme autrefois.

F : en Algérie, la fille a le droit de choisir son mari mais maintenant il existe des familles où les filles elles ne sont pas données le choix pour les filles de choisir ou de donner leur, donc pas tous les algériens sont ouverts.

K : dans le passé, les filles n'avaient pas le droit de choisir leurs époux mais aujourd'hui on donne la liberté pour le choix.

Annexe 02

Le Questionnaire

Questionnaire destiné aux enseignants de langue et littérature française à l'université

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐

2. Que lisent-ils ?

- ✓ Des journaux ☐
- ✓ Des œuvres ☐
- ✓ Des livres de poche ☐
- ✓ Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. ☐

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐

5. Préfereriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ?

- ✓ Culture Algérienne ☐
- ✓ Culture Française ☐
- ✓ Les Deux ☐

Pourquoi ?

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

- ✓ Un plus ☐
- ✓ Un danger ☐
- ✓ Une nécessité ☐

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que ça peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voir en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vue plutôt comme frontière virtuelle qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

- ✓ Oui ☐

- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

11. Êtes-vous réticents face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

Pourquoi ?.....

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

.....

.....

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou la formation des enseignants ? Pour parfaire la séance de lecture ?

- ✓ Le texte ☐
- ✓ La méthode ☐
- ✓ L'enseignant ☐

14. Apprendre une langue étrangère peut-il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

Annexe 03

Réponses des enseignants

Enseignant 01

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours.

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI

NON

5. Préfèreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ?

Pourquoi ;

Les deux. La culture de l'autre est à explorer, cependant on ne peut pas ignorer la nôtre.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus,

Un danger,

Une nécessité.

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

Certainement oui.

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que ça peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

Jamais.

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voir en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

Nullement, nous avons une culture arabe, musulmane et amazigh maghrébine doublement millénaire.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vue plutôt comme frontière virtuelle qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

La culture est justement ce qui permet de dépasser toutes les frontières.

11. Etes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ?

Non. Mon cours repose sur les représentations à la fois esthétiques et sociales du discours, il est tout simplement pas possible de traiter la langue, le texte ou discours (quel que soit son type ou genre), sans recourir à son référent culturel.

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l’emploi de notions qui décrivent d’autres modes de vies.

À cette question je n’ai aucune réponse et je ne peux pas spéculer.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, sur la méthode ou **sur** l’enseignant pour parfaire la séance de lecture ?

Je pense que c’est sur les trois, sans oublier l’élève.

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s’il se base seulement sur l’acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

Il a été prouvé depuis plus d’un demi-siècle que ce n’est pas possible d’envisager l’enseignement d’une langue sans son référent culturel.

Enseignant 02

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui, mais rarement

Non

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours.

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI (il est bien évident que la notion de langue se rattache à celle de culture et que toute étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture)

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI

NON

5. Préfereriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ?

Les deux

Pourquoi ;

Pour former des citoyens dotés de repères nationaux, attachés aux normes et valeurs de la société algérienne et aussi capables de s'ouvrir sur la civilisation universelle, accepter l'autre et aussi capables d'affronter la complexité du monde actuel.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus,

Un danger, Une nécessité.

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

Oui, certainement.

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

Oui, peut-être

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

Oui

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

Oui

11. êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ?

Non, pas du tout .

Dans le but de familiariser nos apprenants avec la culture des autres et de s'ouvrir sur la civilisation universelle. Aussi leur permettre de découvrir d'autres perceptions de la réalité, d'autres valeurs ainsi que d'autres modes de vie

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

Peut-être de crainte qu'elles nuisent ou portent atteinte aux valeurs identitaires nationales.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? pour parfaire la séance de lecture ?

Je pense les trois

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

Oui, dans le cas où l'objectif principal de l'apprentissage est de communiquer, mais il faut bien préciser que tt apprentissage d'une langue étrangère, implique également comprendre et s'exprimer dans des contextes culturellement marqués.

Enseignant 03

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non++++

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,+++

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours.+++

3. Pensez- vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI++++

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI+++++

NON

5. Préfèreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? Française

Pourquoi ;ils sont mieux placés pour exprimer leur culture

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus,

Un danger,

Une nécessité.++++

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

Oui

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa culture peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

Non en aucun cas elle peut nuire à son identité c'est l'avis des conservateurs

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voir en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

Non la preuve c'est que où on se trouve on sait qu'on est algérien

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vue plutôt comme frontière virtuelle qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

Je pense qu'il n'y a pas de frontières entre les cultures ça dépend de chaque peuple et de son degré de préservation et de pratique de sa culture

11. Êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ? non

Pourquoi ? Parce que ça fait partie de l'enseignement de cette langue

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

Ce sont des concepteurs conservateurs qui ont peur de s'ouvrir sur l'autre

P13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? Pour parfaire la séance de lecture ?

Les trois sont nécessaires pour une bonne maîtrise de la compréhension de l'écrit

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

Non

Enseignant 04

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non *

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours.

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI *

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI *

NON

5. Préféreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? Bien sur des textes de culture française.

Pourquoi ; parce que toute langue véhicule une culture, donc un texte algérien véhicule évidemment une culture algérienne et cela n'est pas bénéfique pour l'enseignement /apprentissage du FLE, il faut des textes authentiques.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus,

Un danger,

Une nécessité. * je dirai même un enrichissement.

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

Oui, il est plus motivant, aide l'apprenant à découvrir d'autres horizons et de ce fait des nouvelles langues et de nouvelles cultures.

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

Pas forcément, généralement la culture est dans la langue automatiquement et c'est justement le rôle de l'enseignant de faire comprendre aux apprenants que l'identité nationale se développe et s'enrichie dans le partage et l'échange.

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

Tout à fait celui qui voit en l'autre un danger et une force c'est certainement parce qu'il est fragile et plus faible.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vue plutôt comme frontière virtuelle qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

Exactement le fait de connaître l'autre nous met dans une comparaison et cela est très bénéfique pour la découverte de soi.

11. Êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ? Non au contraire, l'omniprésence de la culture de l'autre dans mes cours était et sera toujours ma devise et une assise solide dans le développement personnel et identitaire des apprenants.

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies. Tout simplement manque de formation.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? Pour parfaire la séance de lecture ? Cela est une évidence, c'est le travail de tous les partenaires de l'acte éducatif.

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ? Bien sur que non, dans ce cas l'apprentissage d'une langue sera uniquement dans son aspect formel et peut être fonctionnel mais jamais dans son aspect communicationnelle qui est l'objectif réel de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Enseignant 05

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1 Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non*

2 Que lisent-ils ?

Des journaux, *

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. *

3. Pensez- vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI

NON*

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI*

NON

5. Préfereriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ?

- de culture algérienne.

Pourquoi ;**puisque la langue, elle sensée véhiculer la culture de celui qui l'utilise.**

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus, * Un danger, Une nécessité.

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

- oui, mais ce n'est pas au détriment de son identité.

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

- il me semble, ici, c'est une question de rapport de force en sa culture et la culture d'autrui.

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

- ce n'est pas une question de faiblesse, mais surtout c'est une question de rapport de force entre les cultures. Donc, il y a des hauts et des bas selon le degré d'influence de l'une sur les autres. Et ce sur tous les plans : économique, militaire, politique,

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

- il me semble, avant tout, qu'il faut accepter avec réciprocité les différences des deux côtés et non une relation de dominant/dominé. C'est ce qui peut nous permettre de s'ouvrir sur l'autre et sa culture.

11. Êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ?

- Sans qu'il y ait un lavage de cerveau.

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

- au contraire c'est une bienveillance pour le bien-être de nos enfants.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? pour parfaire la séance de lecture ?

- certainement. Cela se traduit à travers le triangle didactico-pédagogique : enseignant/apprenant/savoir.

14. Apprendre une langue étrangère peut-il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

- en complémentarité avec d'autres variantes : communicative, méthodologique, textuelle, culturelle, ...

Enseignant 06

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement/ ET les textes rencontrés dans leurs cours.

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI

NON

5. Préféreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? Les deux

Pourquoi ;Chaque type de textes véhicule une culture différente.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus,

Un danger,

Une nécessité.

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ? **Bien sûr.**

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ? **NON**

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ? **NON**

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ? **OUI**

11. êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ? **Bien sûr**

Pourquoi ? **Il faut tout simplement savoir choisir ce qu'on donne aux étudiants.**

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies. **C'est acceptable car il s'agit de modes de vies différents.**

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? pour parfaire la séance de lecture ? **Les trois**

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ? **Non bien sûr**

Enseignant 07

Afin de prendre en charge la question à traiter, nous avons élaboré ce questionnaire destiné aux enseignants du département de langue et littérature françaises en vue de déterminer la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité chez les enseignants pour l'utilisation de la composante culturelle dans l'apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours.

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI

NON

5. Préfereriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ?

Les deux

Pourquoi ? Pour mettre l'apprenant en phase avec le temps et le monde

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus,

Un danger,

Une nécessité.

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre propre culture qu'on croit connaître parfaitement ?

OUI

8. Peut-on justifier l'élimination (dans le texte) des traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que cela pourrait nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

NON

9. Sommes-nous aussi fragiles identitairement pour voir en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

NON, mais c'est plutôt à cause d'un discours idéologique négatif.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait-elle pas être vue plutôt comme frontière virtuelle qui nous permet de connaître nos propres repères culturels ?

OUI

11. Etes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

NON

Pourquoi ? Cela enrichit le cours et permet l'ouverture sur l'Autre

12. Comment expliquez-vous la réticence des concepteurs des manuels scolaires algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

Frein et obstacles strictement idéologiques

13. Faut-il privilégier (et axer sur) le choix des textes, la méthode ou l'enseignant pour parfaire la séance de lecture ?

Un équilibre entre tout cela (et d'autres paramètres) est recommandé

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, des règles de grammaire, etc. ?

NON

Enseignant 08

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui+

Non

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. +

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI +

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI +

NON

5. Préfèreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? +

Pourquoi ; car la langue c'est le reflet de la culture

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus, +

Un danger,

Une nécessité.

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?
Certainement

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ? oui

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ? oui

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ? oui

11. êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ? non

Pourquoi ? parce que l'ouverture sur l'autre est une nécessité pour l'apprentissage des langues étrangères

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies. Pour moi cela est politique plus qu'idéologique

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? Pour parfaire la séance de lecture ? sur le tout, ce sont des éléments complémentaires et indissociables

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ? Non, jamais

Enseignant 09

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non ☒

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. ☒

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI ☒

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI ☒

NON

5. Préféreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? Personnellement je travaille avec des textes de culture algérienne tout en sachant qu'il est conseillé et préférable d'utiliser des textes de culture française.

Pourquoi ;

J'enseigne souvent des modules théoriques et surtout linguistiques, mon objectif est de faire comprendre des concepts spécifiques, pour ce fait, je donne souvent des exemples tirés de notre langue pour faire passer l'information et pour s'assurer que les apprenants ont bien compris le concept en question.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus,

Un danger,

Une nécessité. X

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

Absolument

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que ça peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

Pas du tout

9. Sommes-nous aussi fragiles identitairement, pour voir en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

Pas pour tout le monde

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vue plutôt comme frontière virtuelle qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

Normalement oui

11. Êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ?

Pas du tout,

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

Cela dépend de l'âge des apprenants à qui sont destinés ces manuels.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? pour parfaire la séance de lecture ?

Sur les trois.

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

Jamais,

on peut connaître et maîtriser parfaitement la grammaire et toutes les structures syntaxiques d'une langue mais on ne peut jamais l'utiliser dans des situations authentiques.

Enseignant 10

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

✓ Oui * ☐

✓ Non ☐

2. S'ils lisent, par quels type de documents écrits sont –ils attirés ?

✓ Des journaux ☐

✓ Des œuvres ☐

✓ Des livres de poche ☐

✓ Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. * ☐

3. Pensez- vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

✓ Oui ☐*

✓ Non ☐

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

✓ Oui ☐*

✓ Non ☐

5. Préfèreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ?

- ✓ Culture Algérienne ☐
- ✓ Culture Française ☐
- ✓ Les Deux ☐*

Pourquoi ; pour former des citoyens dotés de repères nationaux attachés aux normes et valeurs de la société algérienne et aussi capable de s'ouvrir sur les civilisations universelle, accepter l'autre et aussi capable d'affronter la complexité du monde actuel.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

- ✓ Un plus ☐*
- ✓ Un danger ☐
- ✓ Une nécessité ☐

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

- ✓ Oui ☐*
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

8. Peut on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

- ✓ Oui ☐*
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

✓ Oui ☐*

✓ Non ☐

✓ Autre ☐

11.êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

✓ Autre ☐

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

Peut être de crainte qu'elles nuisent ou portent atteinte aux valeurs identitaires nationales.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? pour parfaire la séance de lecture ?Je pense les 3 .

✓ Le texte ☐

✓ La méthode

L'enseignant ☐

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s’il se base seulement sur l’acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

- ✓ Oui ☐*
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

Dans le cas où l’objectif principal de l’apprentissage est de communiquer ,mais il faut bien préciser que tout apprentissage d’une langue étrangère implique également comprendre et exprimer dans des contextes culturellement marqués .

Enseignant 11

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1 Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non*

2 Que lisent-ils ?

Des journaux, *

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. *

3. Pensez- vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI

NON*

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI*

NON

5. Préfèreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ?

- de culture algérienne.

Pourquoi ;puisque la langue est sensée véhiculer la culture de celui qui l'utilise.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus, *

Un danger,

Une nécessité.

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

- oui, mais ce n'est pas au détriment de son identité.

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

- il me semble, ici, c'est une question de rapport de force en sa culture et la culture d'autrui.

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

- ce n'est pas une question de faiblesse, mais surtout c'est une question de rapport de force entre les cultures. Donc, il y a des hauts et des bas selon le degré d'influence de l'une sur les autres. Et ce sur tous les plans : économique, militaire, politique,

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

- il me semble, avant tout, qu'il faut accepter avec réciprocité les différences des deux côtés et non une relation de dominant/dominé. C'est ce qui peut nous permettre de s'ouvrir sur l'autre et sa culture.

11. Êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ?

- Sans qu'il y ait un lavage de cerveau.

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l’emploi de notions qui décrivent d’autres modes de vies.

- au contraire c’est une bienveillance pour le bien-être de nos enfants.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l’enseignant ? pour parfaire la séance de lecture ?

- certainement. Cela se traduit à travers le triangle didactico-pédagogique : enseignant/apprenant/savoir.

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s’il se base seulement sur l’acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

- en complémentarité avec d’autres variantes : communicative, méthodologique, textuelle, culturelle, ...

Enseignant 12

1. Vos étudiants lisent-ils ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐*

2. S'ils lisent, par quels type de documents écrits sont –ils attirés ?

✓ Des journaux ☐

✓ Des œuvres ☐

✓ Des livres de poche ☐

✓ Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. ☐*

3. Pensez- vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

✓ Oui ☐*

✓ Non ☐

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

✓ Oui ☐*

✓ Non ☐

5. Préfèreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? D'expression et de culture française

✓ Culture Algérienne ☐

✓ Culture Française ☐

✓ Les Deux ☐

Pourquoi ; parce que l'apprenant connaît déjà sa culture, il a envie de découvrir une autre culture.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

- ✓ Un plus ☐
- ✓ Un danger ☐
- ✓ Une nécessité ☐*

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ? effectivement or l'altérité est devenu omniprésente.

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐*
- ✓ Autre ☐

Certaines tendances socialistes veulent imposer un system de valeur et le sacraliser cela se manifeste par la méfiance en éducation à occulter les idées de l'autre.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

- ✓ Oui ☐*elle consolide notre appartenance et nous permet de faire de parallèle entre les 2 cultures donc elle n'est que bénéfique.
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

11. Êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ? je suis le programme

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? pour parfaire la séance de lecture ?

- ✓ Le texte ☐*
- ✓ La méthode ☐*
- ✓ L'enseignant ☐*

Le choix des textes à ne prendre que la langue dénuée de toute trace culturelle est vue ici comme une insuffisance.

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐*
- ✓ Autre ☐

Car une langue est porteuse de culture .

Enseignant 13

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐*

2. S'ils lisent, par quels type de documents écrits sont –ils attirés ?

✓ Des journaux ☐*

✓ Des œuvres ☐

✓ Des livres de poche ☐

✓ Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. ☐

3. Pensez- vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

✓ Oui ☐*

✓ Non ☐

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

✓ Oui ☐*

✓ Non ☐

5. Préféreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ?

- ✓ Culture Algérienne ☐
- ✓ Culture Française ☐*
- ✓ Les Deux ☐

Pourquoi ;pour être en contact avec l'autre ,apprendre la langue et la culture

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

- ✓ Un plus ☐*
- ✓ Un danger ☐
- ✓ Une nécessité ☐

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?

- ✓ Oui ☐*
- ✓ Non ☐
- ✓ Autre ☐

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐*
- ✓ Autre ☐

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐*
- ✓ Autre ☐

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?

- ✓ Oui ☐*
- ✓ Non ☐

✓ Autre ☐

11.êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

Pourquoi ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐*

✓ Autre ☐

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

Cette réticence doit être justifiée.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? pour parfaire la séance de lecture ?

✓ Le texte ☐*

✓ La méthode ☐*

✓ L'enseignant ☐*

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ?

✓ Oui ☐*

✓ Non ☐

✓ Autre ☐

Enseignant 14

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non*

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. *

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?non on peut leur proposer des textes avec un contenu culturel autochtone.

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?apprendre une langue étrangère ne nécessite pas l'appropriation d'un savoir culturel différent de l'autre.

OUI

NON*

5. Préféreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? La culture algérienne parce qu'ils sont plus faciles à apprendre.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?il y a une culture qui appartient au patrimoine humain, celle- la apparait dans toutes les langues et pourra constituer un point commun entre les cultures à enseigner.

Un plus,

Un danger,

Une nécessité.

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?
Certainement

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?oui bien sure.

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ?ce n'est pas une question de fragilité mais la couture contient des éléments si solides qu' ils affectent tous les gens.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?il ya ce qui est commun et ce qui est particulier. Ce qui est particulier crée la particularité des civilisations et des communautés, cette particularité est une richesse.

11.êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l’emploi de notions qui décrivent d’autres modes de vies. ?

Logique et justifiée.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l’enseignant ? Pour parfaire la séance de lecture ?le choix des textes mais aussi la méthode.

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s’il se base seulement sur l’acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ? Il faudra avoir recours à la pragmatique pour enseigner la langue étrangère. c –à –d, imaginer la langue.

Enseignant 15

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non*

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. *

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI +

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI +

NON

5. Préfereriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? Des textes d'expression française parce qu'ils véhiculent la culture française réelle.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus, *

Un danger,

Une nécessité.*

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ? sans sa charge culturelle, une langue ne peut être enseignée et par conséquent l'acte d'enseigner devient demotivant.

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa culture peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ? non plutôt la renforce.

9. Sommes-nous aussi fragiles identitairement, pour voir en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ? c'est idéologique.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vue plutôt comme frontière virtuelle qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ? il n'y a pas de frontières entre les cultures.

11. Êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ? non

Pourquoi ? parce que l'ouverture sur l'autre est une nécessité pour l'apprentissage des langues étrangères

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l’emploi de notions qui décrivent d’autres modes de vies. Ces derniers sont soumis à la volonté politique de nos décideurs.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l’enseignant ? pour parfaire la séance de lecture ? sur papier c’est l’approche par compétence mais sur terrain c’est la traditionnelle. La combinaison des deux serait le mieux.

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s’il se base seulement sur l’acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ? non, apprendre seulement les structures grammaticales ne serait efficace pour apprendre une langue.

Enseignant 16

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non*

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. *

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?oui

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?apprendre une langue étrangère ne nécessite pas l'appropriation d'un savoir culturel différent de l'autre.

OUI *

NON

5. Préfèreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? je travaille sur des textes qui révèlent la réalité européenne occidentale.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus, *

Un danger,

Une nécessité.*

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?
Certainement

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ? non

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ? Non, c est plutôt idéologique.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ? c'est une action bénéfique, qui permet à l'apprenant de se décentrer.

11.êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ? non, j'encourage.

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies. ?

C'est une méfiance mal placée, lié à des mentalités anciennes et chauvines.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ?

Les trois

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ? Impossible.

Enseignant 17

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non*

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. *

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI +

NON

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI +

NON

5. Préféreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? Des textes d'expression française parce qu'ils donnent une image réelle.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus, *

Un danger,

Une nécessité.*

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ? Sans sa charge culturelle, une langue ne peut être enseignée.

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ? non au contraire.

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voir en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ? c'est purement politique.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vue plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ? il n'y a pas de frontières entre les cultures.

11. Êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ? non

Pourquoi ? parce que l'ouverture sur l'autre est une nécessité pour l'apprentissage des langues étrangères

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l’emploi de notions qui décrivent d’autres modes de vies. Ces derniers sont soumis a la volonté politique de nos décideurs.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l’enseignant ?les trois

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s’il se base seulement sur l’acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ? Non.

Enseignant 18

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non*

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. *

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?oui

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI *

NON

5. Préféreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? je travaille sur des textes qui révèlent la réalité occidentale.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus, *

Un danger,

Une nécessité.*

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?
Certainement

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ? non

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ? Non, c est plutôt politique et historique.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ? elle forge la personnalité d'un apprenant ouvert sur le monde.

11.êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?non.

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies. ?

C'est une méfiance insignifiante.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ?

Les trois

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ? Impossible.

Enseignant 19

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux enseignants du département de langue et littérature du français à l'université en vue de vérifier la nature des textes choisis, leurs critères de sélection ainsi que l'intérêt suscité des enseignants à utiliser la composante culturelle pour cet apprentissage en classe de langue.

1. Vos étudiants lisent-ils ?

Oui

Non*

2. Que lisent-ils ?

Des journaux,

Des œuvres,

Des livres de poche

Seulement les textes rencontrés dans leurs cours. *

3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ?oui

4. Pensez-vous que la composante culturelle consolide et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère ?

OUI *

NON

5. Préféreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française ? je travaille sur des textes qui révèlent la réalité française.

6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'Autre dans les textes à enseigner ?

Un plus, *

Un danger,

Une nécessité.*

7. L'apprentissage n'est-il pas plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement ?
Certainement

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant ?non

9. Sommes-nous aussi fragiles identitaire ment, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ? Non, c est plutôt politique et historique.

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture ?oui normalement c'est ca.

11.êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours ?non.

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l’emploi de notions qui décrivent d’autres modes de vies. ?

Un pur chauvinisme.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l’enseignant ?

Les trois

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être efficient, s’il se base seulement sur l’acquisition de ses structures syntaxiques, règle de grammaire, etc. ? Hors de question.

Enseignant 20

1. Vos étudiants lisent-ils ?
Oui Non*
2. Que lisent-ils ? Des journaux, des œuvres, des livres de poche ou **seulement les textes rencontrés dans leurs cours.**
3. Pensez-vous qu'un texte doit contenir des traces culturelles surtout s'il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ? **Je pense oui**
4. Pensez-vous que le passage par la culture consolide et facilite-t-il l'apprentissage d'une L2 ?
Sans doute
5. Préfèreriez-vous travailler sur des textes d'expression française de culture algérienne ou française, si oui pourquoi ; **l'expression française de culture française a mon avis c'est une stratégie de contacter directement la langue cible**
6. Comment voyez-vous la présence de la culture de l'autre dans les textes à enseigner ? Un plus, un danger, **une nécessité.**
7. L'apprentissage est plus motivant s'il évoque de nouvelles notions, s'il nous permet de découvrir un autre monde, de dépasser notre culture propre qu'on connaît parfaitement. **Bien sur si l'enseignant adopte une méthode d'enseignement qui favorise l'interaction et la dynamique en classe (l'approche actionnelle)**

8. Peut-on justifier l'absence de traits culturels de la culture de l'Autre par le fait que sa peut nuire à l'identité nationale de l'apprenant. **Pas du tout**

9. Sommes-nous aussi fragiles identitairement, pour voire en la culture de l'autre un danger dont il faut se méfier ? **Non**

10. L'ouverture sur l'autre ne devrait pas être vu plutôt comme frontière virtuel qui nous permet de tracer les limites de notre propre culture. **Je crois que oui**

11.êtes-vous réticent face à l'emploi de notions culturelles (de la culture de l'Autre) dans vos cours pourquoi ?

12. Comment expliquer –vous la réticence des concepteurs de manuels algériens face à l'emploi de notions qui décrivent d'autres modes de vies.

13. Faut-il œuvrer sur le choix des textes, la méthode ou l'enseignant ? pour parfaire la séance de lecture. **Les trois**

14. Apprendre une langue étrangère peut –il être effcient, s'il se base seulement sur l'acquisition de ses structures syntaxique, règle de grammaire, etc. **oui**

Annexe «3»

La grille d'observation d'une classe de langue:

1. Les coordonnées de l'observation :

Etablissement :

Observateur :

Enseignant :

Date :

Statut de l'observateur :

.....

Classe :

Nombre d'élèves :

Nombre d'années de Français

Age des élèves :

.....

.....

2. Les objectifs pédagogiques :

Activité :

Sujet de la leçon :

Objectifs :

.....

.....

Matériel et supports :.....
.....

Les objectifs ont-ils été réalisés ?.....

Le sujet de la leçon convient-il à l'âge des enfants ?.....

Le sujet est-il d'actualité ?.....

Le sujet relève-t-il du programme ?.....

3. Observations centrées sur l'enseignant :

Comment l'enseignant explique-t-il la leçon ?.....

.....

Comment évalue-il ses élèves ?.....

.....

Comment corrige-t-il les erreurs ?.....

.....

Observations sur ses compétences :.....

.....

.....

.....

4. Observations centrées sur les apprenants :

Nombre d'apprenants :.....

Filles :..... ; garçons :.....

Compétences langagières des apprenants :.....

.....

.....

.....

Motivation :

.....

Participation :

.....

Nombre d'apprenants qui participent :

.....

5. Observations centrées sur les outils et les interactions maître-élève :

Utilisation de la langue française :

.....

Utilisation de la langue maternelle :

.....

Temps de parole de l'enseignant :

.....

Temps de parole des apprenants :

.....

6. Le déroulement de la leçon :

Rythme de la leçon :

Structuration de la leçon :

7. Observations centrées sur les techniques utilisées et les tâches :

Explication du professeur :

Travail des élèves :

Activités et tâches :

8. Observations centrées sur l'espace de la classe.

Salle de classe :

.....

Equipement technique :

.....

.....

.....

9. Observations d'ordre général :

.....

.....

.....

.....

.....

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE :	
L'enseignement de la lecture dans une optique culturelle	9
Chapitre I. La culture, genèse et concepts clés.....	10
Introduction.....	11
1. La culture, élément définitoire.....	12
2. Culture et système de valeurs	15
3. Les composantes clés d'une culture.....	18
3.1. Le temps	18
3.2. L'espace	19
4. Différences culturelles générales	20
5. Quatre modèles d'entreprises.....	20
6. Le caractère national.....	22
7. L'analyse culturelle.....	24
8. Le relativisme culturel	26
9. Le relativisme de tolérance	27
10. Le relativisme de légitimation	27
11. Culture et identité.....	28
11.1. Le sentiment identitaire	31
11.2. L'identité se construit	34
11.3. Les imaginaires.....	35
11.4. Langue et culture	37
Conclusion	41
Chapitre II. Les stéréotypes et l'apprentissage d'une langue étrangère.....	42
Introduction.....	43
1. Qu'est-ce qu'un stéréotype ?	44
2. Les stéréotypes dans l'enseignement apprentissage des langues et des cultures.....	47
3. Quels modèles et quels savoirs utiliser.	48
4. Stéréotypes/ Mode d'énonciation	51
5. La conception du stéréotype à travers les temps.....	51
5.1. Au Passé	52

5.2. Les stéréotypes dans les temps contemporains	52
5.3. Les stéréotypes aux temps modernes	53
6. Le stéréotype au cœur de la démarche interculturelle	54
7. Les origines du stéréotype	56
8. Le bon côté des stéréotypes	59
9. Les stéréotypes et l'identité sociale.	59
10. Stéréotype et cognition	64
Conclusion	67
Chapitre III. La lecture : définition, évolution et notions de base.	68
Introduction.....	69
1. Définition de la lecture	70
2. La compréhension en lecture	72
3. Un modèle de compréhension en lecture.....	73
4. De la réception passive du texte à l'interaction texte-lecteur	75
5. Un modèle de compréhension qui fait consensus	76
6. La relation entre les variables	77
6.1. La variable lecteur	77
6.2. La variable du contexte	78
7. Lecture et microprocessus	80
7.1. Du processus de lecture au décodage.....	81
7.2. Les processus de lecture	82
7.3. Les processus d'intégration.....	84
7.4. Les processus d'élaboration	86
7.4.1. Les prédictions	86
7.4.2. L'imagerie mentale	87
7.4.3. Les réponses affectives	87
7.4.4. Le raisonnement.....	88
7.4.5. Intégrer l'information du texte aux connaissances	88
7.5. Les processus métacognitifs.....	89
8. Les méthodes de lectures	90
8.1. Le modèle ascendant	91
8.2. Le modèle descendant	92
8.3. Le modèle interactif	92
9. L'enseignement de la langue française en Algérie	93

10. L'enseignement de la lecture en contexte algérien.....	95
Conclusion	99

DEUXIÈME PARTIE :

Vers un enseignement culturel de la lecture.....	100
Introduction.....	101
1. Cadre général de la pratique.	102
2. L'échantillon :.....	103
3. Description de l'expérience	104
4. Les difficultés rencontrées lors de la réalisation du travail de recherche :	107

Chapitre I. Quelle place pour la composante culturelle dans l'Enseignement / Apprentissage du FLE en contexte algérien ?.....

Introduction.....	110
1. Au primaire.....	111
2. Au moyen.....	114
3. Au lycée.....	115
4. À l'université.....	116
Conclusion	121

Chapitre II. La lecture chez l'apprenant algérien.....

Introduction.....	123
1. Le Questionnaire.....	124
2. Analyse du questionnaire adressé aux enseignants.....	127
3. Interprétation des résultats :.....	149
4. La grille d'observation :.....	157
Conclusion	158

Chapitre III. La mise en place d'éléments culturels en classe de FLE.....

Introduction.....	160
1. Les séances de classe	161
1.1 La Première séance : « <i>Des hommes pareils</i> ».	161
1.1.1 Le déroulement de la première séance	162
1.1.2 Observations centrées sur l'Enseignante	163
1.1.3 Observations centrées sur les apprenants.....	164
1.1.4 Observations centrées sur les outils et les interactions « <i>maitres-élèves</i> »	166
1.1.5 Observations centrées sur les techniques utilisées et les tâches	167

1.1.6	Observations centrées sur l'espace de la classe :	168
1.2	Deuxième séance : Conflits des représentations	168
1.2.1	Le déroulement de la deuxième séance	169
1.2.2	Observations centrées sur l'enseignante	171
1.2.3	Observations centrées sur les apprenants :	172
1.2.4	Observations centrées sur les outils et les interactions maître/élève :	173
1.2.5	Observations centrées sur les techniques utilisées et les tâches :	174
	Conclusion	176
	Conclusion de la partie pratique :	177
	CONCLUSION GENERALE	179
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	183
	ANNEXES	192

Résumé

L'enseignement de la lecture connaît un retour en force dans la sphère didactique qui se traduit par les discours officiels et les nouvelles réformes qui s'y attachent.

Or l'activité de lecture constitue une étape charnière pour évaluer tous les apprentissages, malgré tous ces efforts déployés et l'importance du volume horaire attribué à la matière, les difficultés persistent chez les apprenants même ceux du cycle universitaire qui éprouvent des difficultés à réemployer leurs prérequis dans une communication réelle.

À partir de cette idée, nous avons mené une recherche qui vise à rappeler l'importance d'un apprentissage culturel, souvent marginalisé dans les manuels algériens, pourtant les nouvelles approches didactiques stipulent que ce n'est que par la synergie des acquis linguistiques et culturels que l'apprentissage d'une langue étrangère devient efficient.

C'est pourquoi, l'intérêt de notre réflexion est de répondre à un certain nombre de questions qui réitèrent cette indissociabilité : langue/culture, à savoir : à quel référent culturel renvoie le texte proposé à l'apprenant d'une langue étrangère ?

المخلص

يعود تدريس القراءة إلى المجال التعليمي، وهو ما ينعكس في الخطاب الرسمية والإصلاحات الجديدة الملحقة بها. ومع ذلك، فإن نشاط القراءة يشكل خطوة محورية في تقويم كل ما تعلمته، ورغم كل هذه الجهود وأهمية الساعات المخصصة للموضوع، إلا أن الصعوبات ما زالت قائمة بين المتعلمين حتى أولئك في الدورة الجامعية الذين يجدون صعوبة في إعادة توظيف ما قبلهم. - مطلوب في الاتصال الفعلي.

بناءً على هذه الفكرة، أجرينا بحثاً يهدف إلى التذكير بأهمية التعلم الثقافي. غالباً ما يتم تهيمشها في الكتب المدرسية الجزائرية، إلا أن المناهج التعليمية الجديدة تنص على أنه فقط من خلال تآزر المعرفة اللغوية والثقافية يصبح تعلم لغة أجنبية فعالاً.

هذا هو السبب في أن اهتمام تفكيرنا هو الإجابة على عدد معين من الأسئلة التي تؤكد عدم الفصل: اللغة / الثقافة، أي: إلى أي مرجع ثقافي يشير النص المقترح لمتعلم لغة أجنبية؟

Abstract

The teaching of reading is making a comeback in the didactic sphere, which is reflected in official speeches and the new reforms attached to them.

However, the reading activity constitutes a pivotal step in evaluating all learning, despite all these efforts and the importance of the hours allocated to the subject, the difficulties persist among

learners, even those in the university cycle who find it difficult to re-employ their pre - required in actual communication.

Based on this idea, we carried out research aimed at recalling the importance of cultural learning.

Often marginalized in Algerian textbooks, yet new didactic approaches stipulate that it is only through the synergy of linguistic and cultural knowledge that learning a foreign language becomes efficient.

This is why the interest of our reflection is to answer a certain number of questions which reiterate this inseparability: language / culture, namely: to which cultural referent does the text proposed to the learner of a foreign language refer?